

# **Fachspezifische Sprachförderung im AuG-Unterricht der Sekundarstufe I**

Abschlussarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe  
im Rahmen des Studiums für das  
Europalehramt an Werkrealschulen, Hauptschulen sowie Realschulen

**Heike Müller**  
aus Heilbronn

Erstgutachter: Prof. Dr. Frank Kostrzewa

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Silke Bartsch

Fach: Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit (Erweiterungsfach) / Alltagskultur  
und Gesundheit (Hauptfach)

Tag der Abgabe: 19. Februar 2016

veröffentlicht durch die Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule  
Karlsruhe (OPUS) anlässlich der Auszeichnung mit dem Hochschulpreis 2016

CC BY-NC-ND 2.0 DE Lizenz

## **Dank**

Mein aufrichtiger Dank gilt den Personen, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben, allen voran Carolin Bauer, die die Durchführung der explorativen Studie ermöglicht und unterstützt hat, sowie den Schüler/-innen der Vorbereitungs-klasse, die am Unterrichtsmodul sowie an den Prä- und Posttests teilgenommen haben. Des Weiteren möchte ich mich bei Prof. Dr. Frank Kostrzewa und Prof. Dr. Silke Bartsch, Dr. Nicole Bachor-Pfeff sowie Petra Bürkle für die anregenden Gespräche und Diskussionen bedanken.

## **Vorwort zur veröffentlichten Ausgabe (Dezember 2018)**

Diese veröffentlichte Arbeit ist eine in Teilen gekürzte Fassung der gleichnamigen Abschlussarbeit, die den Stand der Diskussion im Winter 2015/2016 darstellt. Erfreulicherweise sind seitdem einige Arbeiten und Initiativen zur fachbezogenen Sprachbildung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung (auf die sich Fächer wie AuG und AES beziehen) veröffentlicht worden (z.B. Knab, Lutsche & Roelcke 2017, auch Projekte am BZfE und Materialien der BfE sowie das Promotionskolleg „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“). Die Lage ist jedoch nach wie vor prekär. Eine systematische Verankerung der Sprachbildung in der Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist nach wie vor im wahrsten Sinne des Wortes Not-Wendig, um fachbezogene Bildungsprozesse grundsätzlich zu ermöglichen. Wenn auch alle Fächer spezifische Beiträge zur Sprachbildung leisten können, liegt aus meiner Sicht dafür *gerade* in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ein hohes Potential. Es geht schließlich um Lebensführung, die mit und durch Sprache(n) gestaltet wird.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>II</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>II</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2 Erst- und Zweitspracherwerb</b>	<b>3</b>
2.1 Sprachaneignungsprozesse	7
2.2 Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs	11
2.3 Hypothesen des Zweitspracherwerbs	19
2.4 Mehrsprachigkeit	25
2.5 Besonderheiten der deutschen Sprache	27
2.6 Merkmale des Zweitspracherwerbs	32
<b>3 Sprache in schulischen Kontexten</b>	<b>34</b>
3.1 Bildungschancen von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund	34
3.2 Sprachförderung als Bildungsauftrag der Schule	40
3.3 Grundlegung der Sprachförderung in Baden-Württemberg	45
3.4 Diagnoseverfahren: Erfassung von Sprachentwicklungsständen und -prozessen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher	49
3.5 Förderschwerpunkte sprachlicher Bildungsarbeit	57
3.6 Modelle und Konzepte der schulischen Sprachförderung	59
3.7 Sprache als Medium im Fachunterricht	64
3.8 Naturwissenschaftliche Fachsprache am Beispiel des Fachs Alltagskultur und Gesundheit	69
3.9 Sprachsensibler Fachunterricht	74
3.10 Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts	79
<b>4 Explorative Fallstudie: Sprachsensibler AuG-Unterricht in einer Vorbereitungsklasse</b>	<b>81</b>
4.1 Sensorische Wahrnehmung und Versprachlichung	81
4.2 Zentrale Fragestellung und Hypothesen	84
4.3 Methode	86
4.4 Durchführung	91
4.5 Ergebnisse	92
4.6 Reflexion	101
<b>5 Fazit und Ausblick</b>	<b>104</b>
<b>6 Quellenverzeichnis</b>	<b>106</b>
<b>Anhang</b>	<b>120</b>

## Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
AuG	Alltagskultur und Gesundheit
AES	Alltagskultur, Ernährung, Soziales
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
GS	Grundschule
GuS	Gesundheit und Soziales
H. M.	Heike Müller
I	Interviewleiterin
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
L3, L4 usw.	(dritte, vierte, ...) Sprache
LK	Lehrkraft, Lehrkräfte
Mat.	Material
MeNuK	Mensch, Natur, Kultur
MuM	Mensch und Umwelt
PA	Partnerarbeit
Sek I	Sekundarstufe I
SuS	Schüler/-innen
VKL	Vorbereitungsklasse
WAG	Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit
Z.	Zeile

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2013/14 (Landesamt für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2015: 161).	37
Abbildung 2: BICS/CALP Matrix (nach Otten/Wildhage 2003: 29)	68
Abbildung 3: Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2013a: 11).	77
Abbildung 4: Prä-/Posttest ATI (2b)	92
Abbildung 5: Prä-/Posttest INA (2b)	93
Abbildung 6: Prä-/Posttest ATI (2a)	93
Abbildung 7: Prätest INA (3a)	94
Abbildung 8: Posttest INA (3a)	94
Abbildung 9: Prätest ATI (4a)	96
Abbildung 10: Posttest ATI (4a)	96
Abbildung 11: Prätest ETA (4a)	97
Abbildung 12: Posttest ETA (4a)	97
Abbildung 13: Prätest ETA (4b)	98
Abbildung 14: Posttest ETA (4b)	98
Abbildung 15: Posttest ETA (5)	100
Abbildung 16: mit Puderzucker bestäuben ETA	101

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: DaZ – DaF – DaM (Rösch 2011: 16)	6
Tabelle 2: Sprach- und Fachhandeln im Physikunterricht (nach Tajmel 2011: 4f.)	47
Tabelle 3: Rangliste der häufigsten Gesprächsthemen (nach Bartsch 2008: 231).	82
Tabelle 4: Prä-/Posttest Funktionaler Wortschatz Karneval (3a)	94
Tabelle 5: Prä-/Posttest Funktionaler Wortschatz Karneval (3b)	95
Tabelle 6: Prä-/Posttest Fachwortschatz (6a)	95
Tabelle 7: Prä-/Posttest Fachwortschatz (6b)	95
Tabelle 8: Prä-/Posttest Prozedurales Fachwissen (7a)	99
Tabelle 9: Prä-/Posttest Prozedurales Fachwissen (7b)	99

# 1 Einleitung

*„One major obstacle to the serious consideration of language in schools is that language is so obvious and all-pervasive that it often escapes our attention“  
(Fillion 1979: 47).*

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des Europalehramtstudiums für Werk-/ Haupt-/ Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie befasst sich mit der Signifikanz von Sprachförderung in schulischen Kontexten, insbesondere im Fach *Alltagskultur und Gesundheit*<sup>1</sup> der Sekundarstufe I.

In Deutschland steigt die Zahl der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zurzeit kontinuierlich an. Günther/Günther (2010: 86) betonen die Normalität dieses Zustands: „Die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist so alt wie die Menschheit, denn zu allen Zeiten – denken wir an die Völkerwanderungen – kamen immer Menschen aus verschiedenen Kulturen und Sprachen zusammen.“ Mehrsprachigkeit ist in unserer Gesellschaft verankert. In Gesellschaft und Schule ist Sprache dabei so naheliegend und all-beherrschend, wie Fillion 1979 schreibt (s. o.), dass sie sich oftmals unserer Wahrnehmung entzieht.

Ziel der Arbeit ist es, das Augenmerk auf die besondere Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Bildungsprozessen zu lenken und zu untersuchen, inwiefern das Fach *Alltagskultur und Gesundheit* zur Sprachförderung beitragen kann. Im Fokus der Arbeit stehen dabei vor allem Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache. Die wesentlichen zugrunde liegenden Forschungsfragen dieser Arbeit sind:

- Wie wird Sprache angeeignet?
- Welche Bedeutung trägt Sprachförderung in schulischen Bildungsprozessen?
- Inwiefern kann der AuG-Unterricht zur Sprachförderung beitragen?

Jeder dieser Fragen ist dabei ein Kapitel gewidmet. Im Anschluss an die Einführung beschäftigt sich Kapitel zwei mit Erst- und Zweitspracherwerbsprozessen. Ausgehend von sprachtheoretischen Betrachtungen wird nach Typen der Sprachaneignung differenziert und werden Hypothesen zur Aneignung von Sprache(n) vorgestellt sowie miteinander verglichen.

---

<sup>1</sup> Bezugspunkt ist die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung, die in den Bundesländern unterschiedlich gefasst wird, z.B. als Teilbereich der Berliner Arbeitslehre, im Schulfach WAT.

In Kapitel drei wird die Bedeutung von Sprachförderung erläutert. Zudem werden verschiedene didaktische und bildungspolitische Rahmenbedingungen und Konzepte vorgestellt, die zu einer verbesserten Sprachbildung beitragen sollen.

Kapitel vier entstand aufgrund einer explorativen Studie, die im Winter 2015/16 in der Vorbereitungsklasse I der Grund- und Werkrealschule Schillerschule Bretten durchgeführt wurde. Dieses Kapitel versucht das Potential der Verbindung von fachlicher und sprachlicher Bildung anhand eines Ein-Gruppen-Prätest-Posttests in Verknüpfung mit einem Unterrichtsmodul „Feiern und Fettgebackenes – eine sensorische Schulung“ greifbar zu machen.

In der vorliegenden Arbeit bemühe ich mich um eine gendergerechte Sprache und verzichte bewusst weitestgehend auf das generische Maskulinum. Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird ebenfalls auf Gender Gap und Binnen-I verzichtet. Stattdessen werden abgekürzte Formen, z. B. Schüler/-innen für Schüler und Schülerinnen, sowie abwechselnd weibliche und männliche Bezeichnungen verwendet.



## 2 Erst- und Zweitspracherwerb

Schüler/-innen bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen in die Schule mit. In Baden-Württemberg hatte im Schuljahr 2014/15 fast jede fünfte Person von insgesamt 1.133.463 Schüler/-innen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen einen Migrationshintergrund.<sup>2</sup> Mehr als 9,5 Prozent der Schüler/-innen insgesamt besaßen eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2015a: o. A.). Deutschlandweit hat sich seit den 1960er Jahren der Anteil nicht-deutscher Schüler/-innen mehr als verzwanzigfacht (vgl. Peleki 2008: 43). In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, in den Fach-didaktiken sowie in der Bildungspolitik gewinnt die Heterogenität der Schülerschaft an Bedeutung, da die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft stark differieren. Ein Umstand, der nicht zuletzt ihren unterschiedlichen Sprachbiografien geschuldet ist (vgl. Decker 2014: 165).

Doch wie kommen diese verschiedenen Sprachbiografien zustande? Konkret: wie werden Sprachen angeeignet? Welche Faktoren beeinflussen Sprachaneignungsprozesse? Beeinflussen sich mehrere Sprachen gegenseitig in der Sprachaneignung? Das vorliegende Kapitel sucht Antworten auf diese Fragen. Zunächst werden Bedeutungen von Sprache thematisiert und zentrale Begriffe geklärt. Im nächsten Schritt werden die markantesten Hypothesen erläutert, die Erklärungen für Sprachaneignungsprozesse präsentieren. Darauf folgt eine Beleuchtung der Sprachaneignungssituationen Mehrsprachiger vor dem Hintergrund einer möglicherweise existierenden wechselseitigen Beeinflussung der Sprachen. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung von Besonderheiten der deutschen Sprache, die im Rahmen dieser Arbeit in das Zentrum der Betrachtung gestellt wird.

Zur Klärung des Sprachbegriffs unterschied der Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure bereits im 19. Jahrhundert drei Bedeutungsrichtungen von Sprache. Die allgemeine biologische Fähigkeit des Menschen zu sprechen bezeichnet de Saussure als *langage*. Davon grenzt de Saussure *langue* als Sprachstruktur mit eigenem Regelsystem ab. Ein solches Sprachgebilde stellen beispielsweise Einzelsprachen

---

<sup>2</sup> „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen ‚alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015: 5, Hervorhebung im Original).

wie Deutsch oder Arabisch dar. Die soziale Umgebung fördert hierbei den Spracherwerb eines Kindes innerhalb der Gemeinschaft. Die dritte Perspektive, Sprache als *parole*, skizziert de Saussure als den persönlichen Akt des individuellen Sprachgebrauchs (vgl. Günther/Günther 2007: 30).

Braun (2006: 5) differenziert zwischen vier Perspektiven von Sprache. Parallel zu de Saussure beschreibt Braun Sprache als menschliche Fähigkeit und Disposition als Gegenstand der Sprachphilosophie (vgl. *langage*) und als System von Zeichen als Gegenstand der Linguistik und Soziolinguistik (vgl. *langue*). Den Bereich *parole* differenziert Braun weiter aus: Erstens als Sprachhandlung als Gegenstand der Pragmatik (vgl. *parole*) und zweitens als Sprechvorgang als Gegenstand der Psycholinguistik, Neurolinguistik und der Phonetik (vgl. ebd.). Die Spracherwerbsforschung nimmt insbesondere die Bereiche *langue* und *parole* in den Fokus. Mit Blick auf seine möglichen Einflussfaktoren ist Spracherwerb Gegenstand einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen (vgl. Ahrenholz 2014b: 65). An dieser Stelle werden grundlegende Begriffe erläutert, die für Sprachaneignungsprozesse von Bedeutung sind und im Folgenden verwendet werden.

Der Begriff Erstsprache (auch L1 genannt) umfasst zwei Dimensionen: In der chronologischen Dimension bezeichnet Erstsprache die erste erworbene Sprache eines Menschen. Der Erwerb der Erstsprache beginnt zwischen dem 0. und dem 3. Lebensjahr (vgl. Ahrenholz 2014b: 64). Liegen die Erwerbsbeginne zweier oder mehrerer Sprachen in diesem Zeitraum, wird von einem simultanen, doppelten oder bilingualen Spracherwerb gesprochen (vgl. Kap. 2.4: 26). In der Regel wird dabei die dominierende Sprache als Erstsprache bezeichnet. Diese zweite Dimension nennen Günther/Günther (2007: 56) in Anlehnung an Kielhöfer/Jonekeit (1983) Dimension der Dominanz.

Erstsprache ist dabei nicht gleichzusetzen mit Muttersprache. Die Muttersprache wäre, formal betrachtet, die Sprache, die eine Mutter von Geburt an mit ihrem Kind spricht. Günther/Günther (2007: 57) heben hervor, dass ein Kind eine Sprache korrekt erwerben kann, auch wenn die Mutter einen Dialekt oder mit merklichem Akzent spricht. Diese Beobachtung könne insbesondere in grenznahen Gebieten wie im Elsass gemacht werden. Weitere Kritik am Begriff der Muttersprache ergibt sich aus der implizierten sozialen Dimension der Bezeichnung. Die Mutter ist nicht unbedingt die erste Bezugsperson eines Kindes. Auch Väter, Tanten oder Großeltern können diese Rolle einnehmen. Dies spiegelt die polnische Entsprechung

des Muttersprachenbegriffs *język ojczysty*, Vatersprache, wider (vgl. Ahrenholz 2014a: 3). Die erste Sprache eines Kindes kann also, muss aber nicht, die *Muttersprache* sein. Aus der europäischen Geschichte heraus kritisiert Ehlich (2013: 31) den Begriff der Muttersprache mit Blick auf die Bedeutung von Sprache als gruppen-konstituierendes Identitätsmittel. Durch die Ablösung der personalen Zugehörigkeit zu Herrscherhäusern trete seit dem 19. Jahrhundert die territoriale und sprachliche Einheit der Nation in den Vordergrund. Das Gedankenkonstrukt *Muttersprache* erhalte in diesem Verständnis eine „ideologische Überhöhung“ und lasse die Beschäftigung mit anderen Sprachen zu einer Bedrohung der Nation als Einheit werden (ebd.: 35).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff Erstsprache vorrangig verwendet und dient daher als Grundlage in der vorliegenden Arbeit (vgl. Ahrenholz 2014a: 3; Günther/Günther 2007: 57). Die Bezeichnung Deutsch als Muttersprache, DaM, ist trotz der Kritik am Begriff der Muttersprache insbesondere in der Didaktik relevant. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Herausforderungen wird der Begriff Deutsch als Muttersprache (DaM) in Abgrenzung zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) verwendet (vgl. Rösch 2011: 16).

Zweitspracherwerb meint die Aneignung einer weiteren Sprache (die sogenannte L2) „in und durch Alltagssituationen“ ab dem dritten Lebensjahr (Ahrenholz 2014b: 64). Darunter fallen alle Sprachen, deren Erwerbsbeginn nach dem der Erstsprache einsetzt, also auch eine dritte oder vierte Sprache (vgl. ebd.; Günther/Günther 2007: 57). Da der Erwerbsbeginn der Zweitsprache nach dem Erwerbsbeginn der Erstsprache einsetzt, wird die Zweitsprache sukzessiv erworben (vgl. Müller et al. 2007: 15). Abgrenzend zur Aneignung einer Fremdsprache wird die Zweitsprache im Aneignungsprozess vorrangig in Kontexten verwendet, die nicht durch Unterricht gesteuert werden. Reich (2001: 56) charakterisiert die Unterscheidung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache sprachgeografisch: „DaF wird typischerweise, wenn auch nicht ausschließlich, im Ausland, DaZ im Inland gelernt“. Günther/Günther (2007: 58) erweitern den DaZ-Begriff um den Einbezug gesellschaftlich-funktionaler Aspekte: „Eine Zweitsprache ist lebensbedeutsam und existenziell notwendig. Sie ist ein Mittel der Verständigung und des täglichen Überlebens in einer fremden Gesellschaft und Kultur.“

Anhand folgender Tabelle liefert Rösch (2011: 16) eine übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Herausforderungen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Muttersprache (DaM).

	<b>DaZ – Deutsch als Zweitsprache</b>	<b>DaF – Deutsch als Fremdsprache</b>	<b>DaM – Deutsch als Muttersprache</b>
<b>Funktion</b>	Kommunikations- und Instruktionssprache in allen Fächern, Voraussetzung für Schulerfolg und gesellschaftliche Integration	i. d. R. ein gewähltes Fach, Lernerfolg verbessert Berufschancen	Erstsprache, Kommunikations- und Instruktionssprache sind identisch
<b>Spracherwerbs- situation</b>	Erstsprache ist sozialisationsbedingt oft nicht altersgemäß ausgebildet  Spracherwerb erfolgt weitgehend ungesteuert  Schüler haben z. T. ein schwieriges Verhältnis zur Zielsprache	Erstsprache ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet  Spracherwerb erfolgt weitgehend gesteuert  Schüler zeigen i. d. R. Interesse an der Zielsprache	Erstsprache ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet  Unterricht unterstützt die Synchronisation von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb
<b>Lernsituation</b>	Lernerschwernisse aufgrund psychosozialer Bedingungen  Erstsprache wird i. d. R. nicht als Unterrichtssprache genutzt  Zielsprache ist von Anfang an Instruktionssprache	Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld  Erstsprache steht auch im Unterricht zur Verfügung  Zielsprache ist Lerngegenstand	Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld  Erstsprache ist Unterrichtssprache  Zielsprache ist Instruktionssprache und Lerngegenstand
<b>Rahmenbedin- gungen</b>	Keine verbindliche Lehrerausbildung  Kaum Berücksichtigung der Spracherwerbssituation in Rahmenplänen und Lehrwerken	Fundierte Lehrerausbildung  Rahmenpläne und Lehrwerke sind angepasst an das Alter und den Erwerbsprozess	Fundierte Lehrerausbildung  Spracherwerb ist die Grundlage für Rahmenpläne und Lehrwerke in allen Fächern
<b>Didaktik</b>	Zweitsprachen- versus zweitsprachige Förderung  Verzahnung versus Entkoppelung von Sprach- und Sachlernen  Zielsprachenförderung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern	kommunikative/konstruktivistische Wende  Orientierung am ‚natürlichen‘ Zweitspracherwerb, Öffnung gegenüber Mehrsprachigkeit  Verstärkung des (bilingualen) Sach-/Fachlernens	kommunikative/kognitive Wende  Sprachreflexion steht im Vordergrund  Methodenlernen im Umgang mit Texten in allen Fächern

Tabelle 1: DaZ – DaF – DaM (Rösch 2011: 16)

DaF und DaM scheinen durch eine fundierte Lehrkraftausbildung sowie speziell entwickelte Bildungs- bzw. Lehrpläne institutionell gefestigt zu sein, während dem Rollenkonflikt von DaZ und Erstsprache in Kombination mit einer unverbindlichen

Lehrkraftausbildung stärker schulstandortspezifisch begegnet wird. Die vorliegende Arbeit nimmt aufgrund der geografischen und studienspezifischen Rahmenbedingungen verstärkt DaZ-Lernende in den Fokus.

In der Literatur finden sich zahlreiche Vorschläge zur Bezeichnung der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit. Dabei hat sich die Beschreibung „mit Migrationshintergrund“ in der Wissenschaft und im allgemeinen Sprachgebrauch trotz seiner Sperrigkeit durchgesetzt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: o. A.; vgl. auch Kap. 2: 3). Jener „Migrationshintergrund“, der die bezeichneten Kinder und Jugendlichen zu einer formalen Gruppe zusammenfasst, ist in der Realität allerdings eine äußerst heterogene Angelegenheit. Des Weiteren stellt Daase (2012: 116) infrage, ob tatsächlich ein geografisches Attribut angesprochen werden soll. M. Frank (2015: 16) lehnt den symptomatisch diagnostischen Charakter der Bezeichnungen „mit Migrationshintergrund“ und „Kinder mit Mehrsprachigkeit“ ab und argumentiert, dass Mehrsprachigkeit Normalität sei.

Am Begriff der DaZ-Lernenden hat Daase (2012: 177) auszusetzen, dass die Gemeinten teilweise bilingual aufwachsen oder der Begriff ihrem Umgang mit zwei oder mehr Sprachen nicht gerecht werde. Deshalb schlägt Daase die Bezeichnung „mit mehrsprachigem Hintergrund“ vor, die zeigen soll, dass die beschriebenen Kinder und Jugendlichen „aus Familien und Elternhäusern kommen, in denen nicht ausschließlich Deutsch gesprochen wurde und wird“ (ebd.: 116). Obwohl die von Daase vorgeschlagene Bezeichnung die Zielgruppe treffender umschreibt, wird im Folgenden weiter mit den Bezeichnungen „DaZ-Lernende“ und „mit Migrationshintergrund“ gearbeitet, da sich die Mehrheit der wissenschaftlichen und (bildungs-) politischen Erhebungen und Veröffentlichungen auf diese Begriffe und die dahinterliegenden Vorstellungen bezieht.

## 2.1 Sprachaneignungsprozesse

In der Sprachaneignungsforschung existieren verschiedene Annahmen über die Prinzipien von Sprachaneignungsprozessen. Grundsätzlich wird zwischen gesteuerten und ungesteuerten bzw. natürlichen Sprachaneignungsprozessen unterschieden (vgl. Müller et al. 2007: 15). Ungesteuerte Prozesse erfolgen hauptsächlich durch persönliche Kommunikation. Hier wird Sprache in einer authentischen Umgebung *erworben*. Deshalb nennen sich ungesteuerte Sprachaneignungsprozesse auch *Spracherwerbsprozesse*. Gesteuerte Prozesse hingegen finden insbesondere in Bildungsinstitutionen statt. Diese

Sprachaneignungsprozesse sind vom jeweiligen methodisch-didaktischen Vorgehen des Kontexts geprägt. Die Umgebung und ein Großteil der Kommunikationsanlässe sind didaktisiert. In gesteuerten Sprachaneignungsprozessen wird Sprache *gelernt* (vgl. Rösch 2011: 13). In der Regel wird im wissenschaftlichen Diskurs von Zweitspracherwerb gesprochen, da sich die Aneignung einer Zweitsprache aufgrund der Kontaktmöglichkeiten eher ungesteuert vollzieht (vgl. Günther/Günther 2007: 58). Ahrenholz (2014b: 64) beschreibt jedoch, dass die Bedeutung „gemischten Zweitspracherwerbs“ zunimmt. Ein anschauliches Beispiel hierfür sind Schüler/-innen der Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg (vgl. Kap. 3.6: 62). Zum einen erwerben die Schüler/-innen in außerschulischen Kontexten Deutsch als Zweitsprache, beispielsweise beim Spielen oder beim Einkaufen. Zum anderen werden die Schüler/-innen in der Schule im Sprachenunterricht explizit im *Erlernen* der deutschen Sprache gefördert.

Im Unterschied zum *Erlernen* einer Fremdsprache findet Zweitspracherwerb in einer Umgebung statt, in der die Zielsprache die gängige Verkehrssprache darstellt (vgl. Reich 2001: 56). Fremdsprache dagegen wird in einer Umgebung *erlernt*, in welcher die Zielsprache nicht unablässig für die alltägliche Kommunikation gebraucht wird. Dieser sprachgeografischen und daraus resultierenden konzeptionellen Differenzierung wird die Unterscheidung der Didaktiken in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) gerecht. Deutsch als Zweitsprache wird überall dort vermittelt, wo die unmittelbare Verkehrssprache Deutsch ist, zum Beispiel in Deutschland oder Österreich. Deutsch als Fremdsprache dagegen wird dort unterrichtet, wo die Lernenden im alltäglichen Leben tendenziell eher nicht mit der Zielsprache Deutsch konfrontiert werden, zum Beispiel in den Vereinigten Staaten von Amerika oder in Bulgarien (vgl. Tabelle 1: 6).

Edmondson/House (2011) kritisieren diese Unterscheidung von Sprach*erwerb* und Sprach*lernen* stark:

„Ob unterschiedliche Prozesse in gesteuerter gegenüber natürlicher Sprachentwicklung aktiviert werden, bleibt solange eine offene Frage, bis empirische Studien eine differenzierte Beurteilung erlauben. Ferner kann man durchaus versuchen, ‚natürliche‘ Spracherwerbsprozesse im Unterricht zu fördern, und es nicht auszuschließen, daß [*sic*] Lerner in ‚natürlichen‘ (außerunterrichtlichen) Situationen über die Zielsprache bewußt [*sic*] nachdenken“ (Edmondson/House 2011: 11, Hervorhebungen im Original).

Spracherwerbsforschung geht unter anderem der Frage nach den Prinzipien von Spracherwerbsprozessen nach (vgl. Ahrenholz 2014b: 70). Verschiedene Hypothesen versuchen Erklärungen auf diese Frage zu geben. Im Folgenden wird ein Überblick über lerntheoretische Sprachaneignungsmodelle gegeben. Anschließend werden die bedeutendsten Zweitspracherwerbshypothesen erläutert. Grieshaber (2010: 9) bezeichnet drei lerntheoretische Spracherwerbshypothesen als die klassischen: die behavioristische, die nativistische und die interaktionistische.

Der **Behaviorismus** geht davon aus, dass sich Lernprozesse durch Konditionierung vollziehen (vgl. Grieshaber 2010: 11). Nach Leonard Bloomfields behavioristischem Spracherwerbsmodell von 1933 imitieren Kinder die Laute von Erwachsenen (vgl. Grieshaber 2010: 11). Nach und nach gleichen die Kinder ihre selbst produzierten Laute denen der Erwachsenen an. Dabei verknüpfen sie zunehmend Wort und Bedeutung. Verstärkungsprozesse wie Lob oder Korrektur durch Erwachsene unterstützen Kinder in ihrer Sprachaneignung, nach Bloomfield sowohl auf phonetischer als auch auf grammatischer Ebene (vgl. ebd.). Bloomfield argumentiert, dass eine durch Verstärkung ausgelöste Korrektur für grammatische Lernprozesse maßgeblich sei, zum Beispiel *bringed* statt *brought* als Vergangenheitsform des englischen Verbs *bring*. Grieshaber (2010: 14) merkt an, dass Bloomfields Argument eine Lücke der Theorie aufzeige. Die „kreative Abweichung“ *bringed* hätte nach behavioristischer Vorstellung nicht auftreten sollen, da das Kind eine Form äußert, für die es wahrscheinlich kein Vorbild hatte. Der Behaviorismus blendet aus, wie Kinder eigene Formen im Spracherwerbsprozess bilden. Dieser Aspekt sei nicht zuletzt für die Entwicklung nativistischer Spracherwerbstheorien entscheidend gewesen (vgl. ebd.).

Die **nativistische** Position vertritt die Annahme, dass „es universelle sprachliche Strukturen gibt, die angeboren sind und die im Prozess des Spracherwerbs für eine konkrete Einzelsprache aktiviert werden“ (Grieshaber 2010: 15). Kinder verfügten bereits bei der Geburt über alle Grundsteine, die für menschliche Sprache konstitutiv sein können. Je nach Umfeld und Umgebungssprache verwende das Kind die möglichen und notwendigen sprachlichen Bauteile in einem Aktivierungsprozess, der letztendlich zur dominanten Ausprägung bestimmter sprachlicher Strukturen gegenüber anderen führe (vgl. ebd.). Chomsky (1977: 12) betont, dass Sprache zu komplex sei, um sie allein durch Imitation zu erwerben. An dieser Stelle sei an die Kritik am Begriff der Muttersprache in der Einleitung des Kapitels erinnert (vgl. Kap. 2: 4): Ein Kind kann die Erstsprache

fehlerfrei erwerben, obgleich die Bezugsperson die Sprache selbst fehlerhaft, mit starkem Akzent oder im Dialekt spricht. Mit dieser Beobachtung kritisiert Chomsky behavioristische Spracherwerbstheorien. Lernende sind scheinbar in der Lage „aus einem unvollkommenen Input einen vollkommenen Output zu erzeugen“ (Grießhaber 2010: 15). Chomsky entwickelt das Modell eines *Language Acquisition Device* (LAD, Spracherwerbsmechanismus). Dieser Mechanismus unterstütze die Lernenden eine Zeit in der Sprachaneignung. Charakteristische Merkmale des zielsprachlichen Inputs aktivieren komplexe Regelsysteme der zugrunde liegenden Universalgrammatik, die zum Erwerb der Zielsprache führen (vgl. Grießhaber 2010: 16). Nativistische Spracherwerbstheorien beruhen stärker auf Beobachtungen als auf empirischen Forschungsdaten (vgl. ebd.: 18). Grießhaber (2010: 19) kritisiert, dass nativistische Theorien „sehr viele Vorannahmen erforderlich“ machen, die wiederum in Frage gestellt werden müssen.

Die dritte klassische Spracherwerbstheorie ist die **interaktionistische** Betrachtungsweise. Bruner (1983: 120) weist darauf hin, dass Interaktionen fundamentale Bedeutung für Spracherwerbsprozesse haben, da Sprache per se eine soziale Handlung sei. Dabei betont Bruner die Signifikanz der Semantik und Pragmatik gegenüber Chomskys Fokus auf Syntax. In Abgrenzung zu behavioristischen und nativistischen Ansätzen entfaltet Bruner das Konzept des *Language Acquisition Support System* (LASS). Das LASS konstituiere einen Rahmen für menschliche Interaktion, indem es den Lernenden Hilfestellungen für das Meistern der Sprachaneignung anbiete. Diese Hilfestellungen nennt Bruner „*formats*“. „*Formats*“ sind Rahmen, die die Lernenden eigenständig und aktiv erfassen und entsprechend ausgestalten (vgl. ebd.). Nach interaktionistischer Auffassung übernehmen Lernende Sprache nicht. Vielmehr übernehmen sie sprachliche Mittel, die sie eigenständig entwickeln und derer sie sich selbstbestimmt bedienen (vgl. Bruner 1983: 39).

Neben diesen drei „großen“ Spracherwerbstheorien gibt es noch weitere. Von Bedeutung sind sowohl die kognitivistische als auch die konnexionistische.

**Kognitivisten** wie Piaget verstehen Sprachentwicklung als Teil allgemein kognitiver Entwicklung (vgl. Günther/Günther 2007: 90). In Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung entwickeln Kinder aufgrund und mithilfe ihrer sensomotorischen Fähigkeiten Sprache. Sprache und Denken sind dabei wechselseitig verknüpft (vgl. ebd.: 91). Bredel (2005: 82) folgert, dass die Differenzierung des mentalen Lexikons nach kognitivistischem Verständnis „in hohem Maße von der kognitiven



Ausdifferenzierung von spezifischen semantischen bzw. konzeptuellen Strukturen determiniert“ wird und macht dies am Beispiel des Bildens von Oberbegriffen, wie „Obst – Kirsche, Apfel, Birne“, fest.

Der **Konnexionismus** beabsichtigt den Spracherwerbsprozess anhand beobachtbarer Teilerwerbsprozesse zu modellieren (vgl. Grieshaber 2010: 49). Anhand sprachlicher Daten und der Forschung des neuronalen Netzwerks werden Erwerbsprinzipien formuliert und auf Erwerbsfolgen hin überprüft.

## 2.2 Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs

Spracheneignungsprozesse werden dabei von bestimmten Einflussfaktoren geprägt. Diese Variablen sind ausschlaggebend für den Erfolg und die erreichten Kompetenzen von Zweitsprachlernenden (vgl. Bachor-Pfeff 2013: 20). Ahrenholz (2014b: 65) unterteilt Faktoren, die Zweitspracherwerbsprozesse maßgeblich beeinflussen, in drei Kategorien: „**Faktoren des Sprachgebrauchs**“, „**sprachbezogene Faktoren**“ und „**nicht-sprachliche Faktoren**“. Alternative Kategorisierungen finden sich unter anderem bei Klein (1992; „Antrieb, Sprachvermögen, Zugang“), Jeuk (2010; „Motivation, Fähigkeit, Gelegenheit“), Kniffka/Siebert-Ott (2009; „Lernervariablen“), Spolsky (1989; „Modell des L2 Lernens“) und Klein (1987 „sechs Grundgrößen des Spracherwerbs“) (vgl. Bachor-Pfeff 2013: 20-27; vgl. auch Ahrenholz 2014b: 66 sowie Edmonson/House 2011: 25). Bachor-Pfeff (2013: 27) stellt fest, dass die Fokussierung auf DaZ, DaF oder DaM Auswirkungen auf die Signifikanz der Einflussfaktoren hat. Da der Zweitspracherwerb im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, werden Faktoren, die Zweitspracherwerbsprozesse beeinflussen, anhand der Kategorisierung von Ahrenholz (2014b: 65) näher erläutert:

1. Faktoren des Sprachgebrauchs
  - a. Umfang und Art des Inputs
  - b. Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachlern
  - c. Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen
2. Sprachbezogene Einflussfaktoren
  - a. Sprachliche Wissensbestände der Lerner
  - b. Grad der typologischen Unterschiede der beteiligten Sprachen
3. Nicht-sprachliche Aspekte
  - 3.1. Interne Faktoren
    - a. Motivation
    - b. Einstellung

- c. Kognitive Entwicklung
- d. Ausgeprägtheit der Sprachlernfähigkeit
- e. Alter

### 3.2. Externe Faktoren

- a. Handlungsabsichten und –optionen in der Gesellschaft der Zielsprache
  - b. Bildungserfahrung in der Familie
  - c. Wohnsituation
  - d. Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern
4. Ggf. Art und Umfang gezielter Fördermaßnahmen

(Ahrenholz 2014b: 65)

Zu den **Faktoren des Sprachgebrauchs** zählt Ahrenholz (2014b: 65) „*Umfang und Art des Inputs*“. Edmondson/House (2011: 266) machen auf die Schwierigkeit einer Definition von „Input“ aufmerksam. In ihrer Definition unterscheiden Edmondson/House zwischen potentiell und wahrgenommenem Input. Dabei stellt potentieller Input die Sprache dar, die von allen Lernenden durch andere Lernende sowie durch Lehrende und Medien wie Radio, Fernsehen oder Büchern potentiell aufgenommen werden kann. Die Sprache, die von Lernenden tatsächlich aufgenommen wird (der „Intake“ oder „wahrgenommene Input“) ist „individuell ausgeprägt“ (Edmondson/House 2011: 267). Quantitative Input-Hypothesen gehen davon aus, dass die Quantität des Sprachinputs für den Lernerfolg maßgebend ist. Diese Annahme ist nach Edmondson/House weder individuell noch kollektiv haltbar, da in einigen Fällen eine Fossilisierung<sup>3</sup> des Sprachstands zu beobachten ist, während in anderen Fällen Lernende nach einem Kurzaufenthalt in einer fremden Sprachumgebung die Sprache besser beherrschen können als Personen mit der gleichen Erstsprache, die seit längerer Zeit in der gleichen fremden Sprachumgebung verweilen (ebd.). Die wohl bekannteste Input-Hypothese stammt von Krashen (1982). Edmondson/House (2011: 268) verstehen Krashens Inputhypothese insofern qualitativ, als dass die Hypothese die Qualität des Inputs als Verursacher des Spracherwerbs beschreibt. Krashen fordert „verständliche[n] Input“, der die Sprachkompetenzen der Lernenden minimal übersteigt (Edmondson/House: ebd.). Krashens Input-Hypothese wurde jedoch stark kritisiert (vgl. Henrici 2001: 734).

---

<sup>3</sup> Fossilisierung ist gewissermaßen ein „Stillstand“ der Sprachkenntnisse in einer Sprache. Die bereits erworbenen Sprachkenntnisse entsprechen dabei nicht der Norm der Zielsprache, ermöglichen jedoch Kommunikation in der Zielsprache (vgl. Edmondson/House 2011: 234).

Die „*Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachlern*“ betrifft einerseits Zweitspracherwerbsprozesse, andererseits auch Spracherwerbs- und Spracherhaltungsprozesse der Erst- bzw. Muttersprache. Sowohl quantitativ als auch qualitativ ermöglicht ein Austausch mit Angehörigen einer Sprachgemeinschaft Zugang zur jeweiligen Sprache. Quantitative Aspekte, also Kontakt*möglichkeiten* mit Muttersprachlern sollen bei den externen Faktoren (s. u.) umrissen werden. Auf qualitativer Ebene spielen die Arten der Verwendung eine wichtige Rolle. Die Faktoren stehen untereinander in Beziehung, so auch Input und Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachlern. Henrici (2001: 732) schildert, dass Simplifizierungen des Inputs im Kontakt mit Muttersprachlern bei Kindern und Erwachsenen sowie in unterschiedlichen Sprachbereichen unterschiedliche Wirkungen haben können, sodass „positiven Wirkungen auf der phonetischen Ebene negative bzw. heterogene auf der syntaktischen Ebene gegenüberstehen“. Der sogenannte „Foreigner Talk“, eine zur Verständigung modifizierte Sprechweise Muttersprachlern gegenüber Nicht-Muttersprachlern, kann nach Rohmann/Su-Yon (2001: 726) einerseits positive Auswirkungen in Form besserer Verständigung, andererseits negative Auswirkungen in Bezug auf Akkulturation der Nicht-Muttersprachler haben, „da sie unangemessenen, teilweise unkorrekten zielsprachlichen Formen ausgesetzt seien“. Protassova (2007: 327) beobachtet Veränderungen im Russischen von in Deutschland lebenden Russen sowie Russlanddeutschen und stellt fest, dass der Kontakt zu Muttersprachlern der deutschen Sprache nicht nur die L2 (Deutsch) sondern auch die L1 (Russisch) Auswirkungen hat.

„Erscheinungen, die es in der Heimat nicht gab (und das sind viele), Süßigkeiten, die anders schmecken, Feste, die anderes gefeiert werden, Institutionen [...] und institutionsspezifische Schriftstücke, das Arbeitsleben, sogar die Wiedergabe deutscher Gefühle, die irgendwie unbekannt erscheinen, spezifisch gefärbte Ausdrücke und kulturbedingte Motive des Verhaltens – alles bewirkt die Verwendung deutscher Wörter innerhalb des russischen Diskurses“ (Protassova 2007: 307).

Während der Kontakt zu Muttersprachlern der deutschen Sprache insbesondere auf lexikalischer Ebene durch Übernahmen, Entlehnungen und Nachbildungen deutscher Wörter bzw. Ausdrücke die russische Sprache beeinflusst, kommt es auf phonologischer, syntaktischer und phraseologischer Ebene zu einer wechselseitigen Beeinflussung der beiden Sprachen (vgl. ebd.: 327).

Der Einsatz von Visualisierungen sowie Mimik und Gestik, Prosodie und Intonation unterstützt die „*Bedeutungssicherung im Diskurs*“ (vgl. Ahrenholz 2014c: 173). Die Kontexteinbettung von Kommunikation bietet Raum für visuelle Unterstützung (vgl. Kap. 3.7: 68). Durch Strategien wie Nachfragen, Reformulierungen usw. können Sprecher und Hörer Verständnisschwierigkeiten beseitigen (vgl. ebd.).

Zu den reparativen Maßnahmen zählen Selbst- und Fremdkorrekturverfahren sowie Feedbackstrategien, etwa Aussprachekorrektur oder formen- beziehungsweise inhaltsbezogene Korrekturen. Schoormann/Schlak (2011: 77) weisen darauf hin, dass „die Effektivität korrektiven Feedbacks von einer Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren abhängig ist“. Bachor-Pfeff (2013: 61-72) erläutert verschiedene Hypothesen des Zweitspracherwerbs, die von der These ausgehen, dass „Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen [...] einen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb“ nehmen. Dazu gehören nach Bachor-Pfeff die Noticing-Hypothese (Schmidt 1990), die Negotiation of Meaning Hypothesis (Long 1982) sowie die Outputhypothese (Swain 1985). Leider können diese im Rahmen dieser Arbeit nicht näher ausgeführt werden.

In der zweiten Kategorie, den **sprachbezogenen Einflussfaktoren**, führt Ahrenholz (2014b: 65) die „*sprachlichen Wissensbestände der Lerner*“ sowie den „*Grad typologischer Unterschiede*“ der Erst- und Zweitsprache an. Als Beispiel für sprachliche Wissensbestände sei hier ein orthographisch-phonologisches Phänomen, die Auslautverhärtung, angeführt. Aufgrund der Auslautverhärtung werden stimmhafte Phoneme im Deutschen am Wortende stimmlos ausgesprochen, wie beispielsweise im geschriebenen Wort <Wald>, das [valt] ausgesprochen wird. Schüler/-innen, die grundlegende Regeln der deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenz bereits und die Auslautverhärtung (noch) nicht in ihre sprachlichen Wissensbestände integriert haben, neigen eher dazu, die Orthographie der Phonetik anzugleichen und das Wort <Wald>/[valt] als <Walt> schriftlich zu realisieren (vgl. Mand 2012: 183). Dabei spielen sprachliche Wissensbestände anderer Sprachen eine Rolle. Das Russische beispielsweise kennt ebenfalls das Phänomen der Auslautentstimmlichung.<sup>4</sup> Der stimmhafte Geräuschkonsonant /d/ in <ход> (/khod/) (zu deutsch: Umzug, Ablauf) oder <пруд> (/prud/) (zu deutsch: Teich, Weiher) wird lautsprachlich als [t] wiedergegeben und orthographisch nicht berücksichtigt (vgl. Bendixen et al. 2006:

---

<sup>4</sup> Das Phänomen der Auslautverhärtung im Deutschen wird in der Slavistik als Auslautentstimmlichung bezeichnet. Die Auslautentstimmlichung folgt dabei generell anderen Regeln als im Deutschen, verhält sich aber im Fall von Konsonanten im absoluten Auslaut parallel zum Deutschen (vgl. Bendixen et al. 2006: 120).

120). Demnach müsste es Schüler/-innen mit der Erstsprache Russisch und Deutsch als Zweitsprache gelingen, die als Konsonanten im absoluten Auslaut realisierte Auslautverhärtung /t/ des Deutschen orthografisch als <d> zu realisieren.

Im Bereich der *Sprachtypologie* steht in der klassischen Einteilung nach Schlegel oder Humboldt die Morphologie im Mittelpunkt (vgl. Bossong 2001: 1). So lassen sich Sprachen in ihren Wortbildungsmechanismen in analytische und synthetische Sprachen einteilen (vgl. Oomen-Welke 2014: 37). Während frühere Auffassungen von Sprachtypologie versuchten, ganze Sprachen in Systeme einzuteilen, steht die Modularität einzelner Sprachen und damit verstärkt die Syntax anstelle der Morphologie im Vordergrund typologischer Forschung (vgl. Bossong 2011: 3). Die Verbzweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz fällt generell als Charakteristikum der deutschen Sprache auf (vgl. Rösch 2011: 81). Bis auf das Englische besitzen alle germanischen Sprachen diese syntaktische Eigenschaft (vgl. Kaiser 2002: 1). Kaiser illustriert anhand folgender Beispiele die typologische Verwandtschaft des Niederländischen und des Deutschen in Bezug auf die Verbzweitstellung:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| (1) deutsch        | (a) <u>Die Frau</u> hat das Buch mit Vergnügen gelesen.<br>(b) <u>Das Buch</u> hat <b>die Frau</b> mit Vergnügen gelesen.<br>(c) <u>Mit Vergnügen</u> hat <b>die Frau</b> das Buch gelesen.<br>(d) <u>Gelesen</u> hat <b>die Frau</b> das Buch mit Vergnügen.<br>(e) <u>Wenn sie Zeit gehabt hätte</u> , hätte <b>die Frau</b> das Buch gelesen. |
| (2) niederländisch | (a) <u>De vrouw</u> heeft het boek met plezier gelezen.<br>(b) <u>Het boek</u> heeft <b>de vrouw</b> met plezier gelezen.<br>(c) <u>Met plezier</u> heeft <b>de vrouw</b> het boek gelezen.<br>(d) <u>Gelezen</u> heeft <b>de vrouw</b> het boek met plezier.<br>(e) <u>Als ze tijd gehad had</u> , had <b>de vrouw</b> het boek gelezen.        |

(Kaiser 2002: 1)

Es drängt sich die Vermutung auf, dass Schüler/-innen mit einer Erstsprache, die ebenfalls die Verbzweitstellung aufweist, aufgrund der typologischen Verwandtschaft tendenziell leichter die Verbzweitstellung im Deutschen korrekt verwenden. Dies wird „positiver Transfer“ genannt und spielt insbesondere für die Kontrastivhypothese eine entscheidende Rolle (vgl. Kap. 2.3: 19).

Die **nicht-sprachlichen Faktoren** unterteilt Ahrenholz in **interne** und **externe** Faktoren (vgl. 2014b: 65). Zu den **internen nicht-sprachlichen Faktoren** zählt Ahrenholz zum einen die „*Motivation*“ eine Sprache zu lernen und zum anderen die „*Einstellungen*“ in Bezug auf das Sprachenlernen und die Sprachgemeinschaft. Rost-

Roth (2001: 714) weist darauf hin, dass affektive Variablen eng mit kognitiven und soziokulturellen Parametern zusammenhängen. Gardner/Lambert unterscheiden zwischen „integrativer“ und „instrumenteller“ Motivation (vgl. Rost-Roth 2001: 714f.). Ein Beispiel für *instrumentelle* Motivation ist das Englischlernen als *lingua franca*. Die Sprache soll als Instrument zur globalen Verständigung dienen. „*Integrative Motivation*“ hingegen verdeutliche die Ambition, sich durch das Erwerben der Zielsprache in der Zielsprachengemeinschaft zu integrieren (vgl. ebd.: 714). Bachor-Pfeff (2013: 24) erläutert, dass verschiedene Studien die Frage, welche der beiden Arten von Motivation nach Gardner/Lambert überlegen sei, zu unterschiedlichen bzw. widersprüchlichen Ergebnissen führten. Bachor-Pfeff schlussfolgert: „Ob die beiden Motivationstypen überhaupt in ihrer Reinform auftreten oder eher in diversen Mischverhältnissen, bleibt zu klären. Sicherlich sind sie erfolgreichem Lernen zuträglich“ (ebd.). Larsen-Freeman/Long (1991: 175) postulieren, dass Motivation und Lernerfolg korrelieren: Einerseits bedinge Motivation Lernerfolg. Andererseits bedinge Lernerfolg Motivation.

Die „*Einstellung*“ ist ein Einflussfaktor, der mit dem Faktor Motivation einhergeht (vgl. Rost-Roth 2001: 715). Unter „Einstellung“ als Einflussfaktor für den Zweitspracherwerb fallen zum einen die Einstellungen der Lernenden gegenüber der Zielsprache und deren sprechender Gesellschaft, zum anderen die entsprechenden Einstellungen von Bezugspersonen wie Eltern, Peergroup und Lehrenden sowohl gegenüber der Zielsprache und Gesellschaft, als auch zu den Lernenden selbst (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991: 177-180; vgl. auch Rost-Roth 2001: 716).

Des Weiteren rechnet Ahrenholz (2014b: 65) die „*kognitive Entwicklung*“, „*die Ausgeprägtheit der Sprachlernfähigkeit*“ und das „*Alter*“ zu den internen nicht-sprachlichen Faktoren. Riemer (2001) gibt einen Überblick über kognitive Faktoren und merkt an, dass Studien zu den kognitiven Faktoren insbesondere den Fremdspracherwerb berücksichtigen. Übertragungen auf Zweitspracherwerbsprozesse bleiben spekulativ (vgl. Riemer 2001: 707). Nach Riemer werden kognitive Variablen häufig klassifiziert, z. B. in „Persönlichkeitsfaktoren“ und „kognitiver Stil“, wie beispielsweise Extrovertiertheit/ Introvertiertheit, Risikobereitschaft, Ambiguitätstoleranz oder Empathie und Ego (ebd.: 707-710). Auf kognitiver Ebene werden kulturspezifische Kategorien erworben, beispielsweise Kausalität, Possessivität, Räumlichkeit oder Zeitlichkeit (vgl. Klein 2000: 544). Zur Bildung des finiten Verbs im Deutschen und anderen indoeuropäischen Sprachen müssen Sprechende angeben, „wie das Geschehene zeitlich zur Sprechzeit einzuordnen ist“ (ebd.).

Die „*Ausgeprägtheit der Sprachlernfähigkeit*“ ist ebenfalls ein wenig greifbares Konstrukt. Riemer (2001: 708) schildert, dass die Sprachlerneignung zwar einerseits allgemein als relevanter Faktor betrachtet werde, andererseits seit den 1970er Jahren kaum mehr isoliert erforscht würde.

In Bezug auf den Faktor „*Alter*“ beschreibt Klein (2000: 543), dass ein Kind, das eine Zweitsprache lernt, eher zu einer muttersprachähnlichen Beherrschung dieser Sprache gelangen wird als erwachsene Personen. Dieser Umstand sei durch „verschiedene Lernkonstellationen“ geprägt und nicht einer alleinigen Ursache geschuldet. Physiologische Veränderungen des Gehirns sowie der Sprachartikulations- und Wahrnehmungswerkzeuge fasst Klein zur Kategorie „biologische Entwicklung“ zusammen (ebd.). Eine zweite Kategorie stellt nach Klein die „soziale Entwicklung“ dar. Mit der Sprache werde auch „soziale Identität“, also Normen, Weltanschauungen, Verhaltensweisen, erworben. Erwachsene verfügen in der Regel zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs bereits über eine in ihrer Erstsprache erworbene soziale Identität. Kinder dagegen stünden unter dem Zwang, sich sozial anzupassen. Kinder erwerben in einer Zweitsprache eher eine soziale Identität als Erwachsene, da Kinder eher das Bedürfnis empfinden, sich sozial einzugliedern. Nach Klein ist der Faktor „Alter“ wiederum abhängig von der kognitiven Entwicklung (ebd.).

Als „**externe nicht-sprachliche Faktoren**“ führt Ahrenholz (2014b: 65) „*Handlungsabsichten und -optionen in Gesellschaft der Zielsprache*“, „*Bildungserfahrung in der Familie*“, „*Wohnsituation*“ und „*Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern*“ an. Unter „Handlungsabsichten und -optionen“ fasst Ahrenholz zeitliche und soziale Aspekte. Zunächst spielt die zeitliche Perspektive des Aufenthalts („Einwanderung oder Aufenthalt auf Zeit“) eine entscheidende Rolle (ebd.). Die Absicht, nach einiger Zeit wieder in das Herkunftsland zurückzukehren, kann die Motivation, die Umgebungssprache zu erwerben, negativ beeinflussen. Die soziale Dimension der Handlungsabsichten und -optionen umschließt die tatsächliche Aufenthaltsdauer und eine daraus möglicherweise resultierende Verflechtung mit der Gesellschaft der Zielsprache. Des Weiteren ist nach Ahrenholz das soziale Prestige der Herkunftsgesellschaft und Erstsprache zu berücksichtigen, da diese die Handlungsoptionen in der Zielsprachengesellschaft unmittelbar beeinflussen (vgl. ebd.).

Der sozioökonomische Status der Eltern, ihr Ausbildungsstand sowie der Familientypus haben nach Peleki (2008: 62) „einen deutlichen Effekt auf die Leistung

sowie Motivation von Schülern“. So beschreibt Wieler (1997) unterschiedliche Strategien Erwachsener beim Vorlesen von Bilderbüchern in Abhängigkeit ihres sozialen Status. Da das Vorlesen von Bilderbüchern Sprach- und Bedeutungserwerbsprozesse fördert sowie Grundsteine für literarisches Verstehen legt, prägt die je spezifische Handlungsstruktur der Vorlesenden die „unterschiedlichen Voraussetzungen [...], die Kinder später in bezug [*sic*] auf die sprachlichen Leistungsanforderungen im Kontext von Kindergarten und Schule mitbringen“ (ebd.: 33). Damit steht der soziale Status der Vorlesenden mit Spracherwerbsprozessen unmittelbar in Verbindung und ist wiederum mit der Bildungserfahrung der Eltern verknüpft. Peleki (2008: 65) erläutert, dass der erreichte Bildungsabschluss und die Lesekompetenzen der Eltern korrelieren und beschreibt, dass insbesondere Eltern mit oberem sozioökonomischen Status das Bildungsinteresse ihrer Kinder fördern und damit die „Schulchancen ihrer Kinder“ verbessern (ebd.: 56; vgl. Kap. 3.1: 34). Der sozioökonomische Status setzt sich dabei zusammen aus „Einkommen, Bildungsstand und berufliches Ansehen“ (Peleki 2008: 62).

Die *Wohnsituation* hat maßgeblich Auswirkungen auf den Gebrauch der Zweitsprache im Kontakt mit Personen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Der Schulort ist häufig mit dem Wohnort verbunden. Leisen (2010: 20) stellt fest, dass Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen mit hohem Migrantenanteil in ihrem sozialen Umfeld weniger Deutsch sprechen als Kinder an Schulen mit niedrigem Migrantenanteil. Letztere tendieren dazu sowohl mit befreundeten Personen als auch mit ihren Eltern in der Zweitsprache zu kommunizieren. Die *Wohnsituation* hat Einfluss auf die *Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern*.

Der Einfluss der „*Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern*“ ist konstitutiv für die Debatte, ob DaZ-Lernende im deutschsprachigen Regelunterricht oder in speziell eingerichteten Klassen unterrichtet werden sollen. Befürworter der „integrativen Beschulung“ argumentieren, dass die DaZ-Lernenden von einer Immersion („Sprachbad“) in die deutsche Sprache stark profitieren (vgl. Kuhs 2014: 399). Befürworter der „segregativen Beschulung“ erwidern, dass der Regelklassenunterricht „höheres Anregungspotential“ aufweise (Kuhs 2014: 402). Auch erwiesen die Studien von Kronig et al. (2000) und Müller (1997) keinen „Zusammenhang zwischen Integration und Schulleistung“ (Kuhs 2014: 401). Kuhs stellt fest, dass im Bezug auf die Kontaktmöglichkeiten zu Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache „alle



pauschalen Lösungen [...] dem komplexen Bildungsauftrag nicht gerecht werden“ (ebd.: 403).

Als letzten Punkt gibt Ahrenholz (2014b: 65) „gegebenenfalls Art und Umfang gezielter Fördermaßnahmen“ an. Das Spektrum an Fördermaßnahmen ist schier unendlich. Neben dem gezielten Einsatz von Fördermaßnahmen im Regelunterricht existieren u. a. auch außerunterrichtliche und außerschulische Fördermaßnahmen. Inwiefern diese geeignet sind, Sprache zu fördern, muss im Einzelfall betrachtet werden.

Die erläuterten Variablen beeinflussen Sprachaneignungsprozesse – eine Wechselwirksamkeit, die nicht zu unterschätzen ist. Bachor-Pfeff (2013: 27f.) stellt Möglichkeiten vor, die Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs im Schulunterricht positiv zu beeinflussen. So könne beispielsweise der Faktor „Motivation“ (der von Jeuk als Interesse, Lernbereitschaft, persönliche Wünsche und emotionale Aspekte gefasst wird, vgl. Bachor-Pfeff: ebd.) durch „ein gesundes Klassenklima, authentische, interessante und die Lernenden ansprechende Unterrichtsthemen und Materialien, die offene Unterrichtsformen und selbstgesteuertes Lernen erlauben“ positiv beeinflusst werden (ebd.). Die Einflussnahme der erläuterten Faktoren auf Sprachaneignungsprozesse wurde in zahlreichen Studien dargelegt und gilt als „gesichert“ (Bachor-Pfeff 2013: 28). Die Gewichtung der einzelnen Variablen spielt in der Frage wie Zweitspracherwerbsprozesse stattfinden eine entscheidende Rolle.

### 2.3 Hypothesen des Zweitspracherwerbs

Ausgehend von den oben vorgestellten Theorien der Sprachaneignung wurden verschiedene Hypothesen zur Klärung der Frage nach den Schemata des Zweitspracherwerbs entwickelt. Diese werden mit Hinblick auf ihre Konsequenzen für Lehr- und Lernarrangements im Nachstehenden ausgeführt.

Die sogenannte **Kontrastivhypothese** ist eine der ältesten Erklärungshypothesen zum Zweitspracherwerb (vgl. Ahrenholz 2014b: 71). Der Kontrastivhypothese liegt die behavioristische Überlegung zugrunde, dass Sprache als Reaktion auf Stimuli fungiere. Dieses System von Reaktionen wird „habits“ genannt (Grießhaber 2010: 130). Der Lernende überträgt demnach „generell unbewusst L1-habits auf die L2“ (ebd.). Die Kontrastivhypothese stellt die Bedeutung der Erstsprache den Erwerb einer Zweitsprache in den Vordergrund. Die dahinterstehende Annahme besagt, dass die Erstsprache den Erwerb der

Zweitsprache maßgeblich beeinflusst. Im Fokus der Sprachbetrachtung stehen hierbei Fehler, die den Lernenden im Sprachaneignungsprozess unterlaufen. Fehlerhafte Konstruktionen der Lernenden seien auf Interferenzfehler aufgrund der Unterschiedlichkeiten der L1 und L2 zurückzuführen. Ein klassisches Beispiel hierfür sind die sogenannten *Fauxami* oder *false friends*. So ähneln sich etwa das deutsche Adjektiv *penibel* und das rumänische *penibil*. Letzteres bedeutet auf Deutsch wiederum *schmerzhaft*. Gießhaber schildert einen Dialog zwischen einer englischsprachigen Person „Anne“ und deren deutschen Tante.

- 01 Anne: Wer ist Willi?  
 02 Tante: Das weißt du doch, dein Onkel.  
 03 Anne: Ah, nein, wo ist Willi?

(Gießhaber 2010: 132)

In diesem Beispiel überträgt Anne das englischsprachige Lokaladverb *where* auf das Deutsche. Dabei unterläuft ihr ein Interferenzfehler, indem sie statt des dem englischen *where* entsprechenden deutschen Lokaladverbs *wo* das deutsche Pronomen *wer* verwendet (vgl. ebd.). Die Tante macht Anne auf den Interferenzfehler aufmerksam, indem sie auf das Interrogativpronomen reagiert und der Lernenden im zweiten Schritt Raum für Eigenkorrektur anbietet.

Oomen-Welke (2014: 41) stellt Sprachtypologisierungen und Schwierigkeiten für DaZ-Lernende vor. Beispielweise können türkische DaZ-Lernende mithilfe ihrer Erstsprache keine Interferenzen in Bezug auf das Genussystem der deutschen Sprache herstellen, da das Türkische nicht nach Genera differenziert (vgl. Ahrenholz 2014b: 71). Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 dagegen würden zu einem „positiven Transfer“ in Form korrekter Sprachanwendung führen (ebd.). Gießhaber (2010: 130) fasst zusammen: „Zweit- und Fremdspracherwerb bedeutet demnach im Rahmen der behavioristischen Kontrastivhypothese, eine neue sprachliche Ersatzresponse auf einen Stimulus zu erwerben.“

Die Grammatik-Übersetzungsmethode entspringt dieser Gegenüberstellung der Erst- und Zweit-/Fremdsprache (vgl. Rösch 2011: 23). Mithilfe von Übersetzungsübungen und Techniken wie dem Auswendiglernen von Redewendungen oder dem Ausfüllen von Lückentexten sollen die Lernenden sprachliche Unterschiede der beiden Sprachen im Vergleich erkennen (vgl. Larsen-

Freeman 2000: 20). Dies soll einerseits zum Erlernen der Zielsprache andererseits zur besseren Kenntnis der Erstsprache führen (vgl. Larsen-Freeman 2000: 11).

Ahrenholz (2014b: 71) kritisiert, dass die Kontrastivhypothese von den Lernenden produzierte Strukturen, „die wieder in der L1 noch in der L2 existieren“, ignoriere. Die Kontrastivhypothese gibt eine Erklärung auf das empirisch belegbare Phänomen der Interferenzfehler. Sie klammert jedoch personale Einflussfaktoren weitestgehend aus und bietet keine Erklärung für die Ablaufschemata von Lernprozessen.

Aus der Kritik an der Kontrastivhypothese entstand die **Identitätshypothese** in den 1970er Jahren. Sie basiert auf der nativistischen Erwerbstheorie mit der Annahme einer generativen Grammatik (vgl. Grieshaber 2010: 135). Universale Strukturen lägen sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache zugrunde. Demnach habe die L1 wenig Einfluss auf den Erwerb der L2. Sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb aktivieren die Lernenden angeborene mentale Prozesse, das sogenannte *language acquisition device (LAD)*, weshalb Erwerbsprozesse der Erst- und Zweitsprache weitestgehend parallel verliefen (vgl. Grieshaber 2010: 134; vgl. auch Günther/Günther 2007: 146). Grieshaber (2010: 134) erläutert, dass sich der Name „Identitätshypothese“ von dieser „angenommenen Identität der Erwerbsprozesse“ ableite. Dulay/Burt (1972: 20) beschreiben das sprachwissenschaftliche Interesse, Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse miteinander zu vergleichen. Nach Dulay/Burt ergeben sich drei Hypothesen:

1. L2 syntactic development is characterized by a learning sequence in which ‚base structures‘ are learned first, then increasingly ‚transformed structures‘ are acquired [...]
2. The strategies of L2 acquisition are similar to those of L1 acquisition [...]
3. The L2 learning sequence of certain syntactic structures is similar to corresponding L1 syntactic development. [...]

(Dulay/Burt 1972: 20f.)

Von Lernenden gebildete Konstruktionen, die weder in der Erst- noch in der Zweitsprache existieren, werden dabei als „creative constructions“ oder „goofs“ und nicht als Fehler gewertet (Dulay/Burt 1972: 2; vgl. Grieshaber 2010: 134). Grieshaber (2010: 136) demonstriert kreative Konstruktionen im Sinne der Identitätshypothese an folgenden Beispielen: „Besonders typisch sind Zeitformen bei Verben. Einerseits werden starke Verben, die das Präteritum unregelmäßig bilden, z. B. gehen – ging,

manchmal mit falschem Ablaut, z.B. gang, oder regelmäßig gebildet, z. B. gehte.“ Bausch/Kaspar (1979: 9) leiten diese abweichenden Konstruktionen von der „Struktur der Zweitsprache“ und eben nicht von der Struktur der L1 ab. Dabei herrscht Einigkeit darüber, dass die Sprachrezeption der Sprachproduktion vorausgeht (vgl. Junk-Deppenmaier/Jeuk 2015: 31). Die Identitätshypothese liegt schulischem Fremdsprachenunterricht zugrunde. So entspräche das Prinzip „vom rezeptiven zum produktiven Sprachgebrauch“ Prinzipien des Erstspracherwerbs (Rösch 2011: 24).

Ahrenholz (2014b: 72) hebt hervor, dass die „theoretische Modellierung“ der Universalgrammatik und der damit einhergehenden Identitätshypothese sich selbst unter ihren Vertretenden „sehr uneinheitlich“ ausgestalte. Grieshaber (2010: 137) betrachtet die Identitätshypothese als wichtigen Entwicklungsschritt für die Spracherwerbsforschung und unterstreicht die Leistungen der Identitätshypothese. Sie habe die ausschließlichen Beschränkungen der behavioristischen Kontrastivhypothese auf Erst- und Zweitsprache überholt und „den Blick auf die empirische Erforschung von Lerneräußerungen gerichtet“. Gleichzeitig stellt Grieshaber fest, dass die rigorose Ablehnung von Interferenzen zwischen L1 und L2 „weder empirisch haltbar noch theoretisch begründet“ sei (ebd.) Rösch (2011: 24) rekapituliert: „Beide Hypothesen [i.e. Kontrastiv- und Identitätshypothese, Anmerkung H. M.] gelten mittlerweile als überholt“.

Die dritte „große“ Hypothese des Zweitspracherwerbs ist nach Bausch/Kaspar (1979: 15-25) die **Interlanguagehypothese**. Diese 1972 von Selinker publizierte Zweitspracherwerbshypothese nimmt die selbstkonstruierten Äußerungen von Lernenden in den Fokus. Selinker (1972) beschreibt den Erwerbsprozess als dynamisches System (vgl. Rösch 2011: 24). Lernende bilden beim Zweitspracherwerb eigene „Lernersprachen“, die sogenannten „*Interlanguages*“, aus. Dabei weist die *Interlanguage* sowohl Merkmale der Erst- und Zweitsprache als auch komplett eigenständige Elemente auf (vgl. Bausch/Kaspar 1979: 15). Selinkers Betrachtungsweise, Äußerungen von Lernenden als „Ausdifferenzierungen eines eigenen instabilen Regelsystems“ und nicht mehr als „mehr oder weniger unvollkommene und fehlerbehaftete Zielsprachenäußerungen“ zu verstehen, eröffnet einen innovativen Blick auf Sprachaneignungsprozesse (Grieshaber 2010: 138). Edmondson/House (2011: 233) sehen folgende Züge als Charakteristika für die *Interlanguage* nach Selinker an:

- ihre Systematizität

- ihr transitorischer, instabiler Charakter
- ihre Eigenständigkeit gegenüber Grund- und Zielsprache
- ihre Variabilität
- ihre Durchlässigkeit und
- ihre Veränderbarkeit durch Lern- und Kommunikationspläne.

Obwohl und gerade weil die *Interlanguage* stark veränderbar ist, ist sie aufgrund ihrer Struktur ein eigenständiges Sprachsystem. Des Weiteren entwächst das Konzept der *Fossilisierung* der Interlanguagehypothese. Fossilisierung beschreibt die Verfestigung von Strukturen während des Erwerbsprozesses, „indem sprachliche Einheiten der IL (interlanguage) behalten werden, auch wenn sie schon durch weitere Erwerbsfortschritte überwunden schienen“ (Grießhaber 2010: 138).

Für den Sprachunterricht ergibt sich als Konsequenz der Interlanguagehypothese ein „differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen“ (Rösch 2011: 24).

Lernendenäußerungen, die von der Zielsprache abweichen, werden nicht mehr als fehlerhafte Interferenzen oder fehlerhafte Strukturen angesehen, sondern als eigenständige kreative Leistungen in der Hypothesenbildung und -überprüfung des Spracherwerbsprozesses (vgl. ebd).

Als einzige der drei vorgestellten Hypothesen erfasst die Interlanguagehypothese die Einflussfaktoren Alter und soziale Bedingungen des Spracherwerbsprozesses zumindest in Ansätzen. Grießhaber (2010: 142f.) kritisiert, dass die Interlanguagehypothese „einem zu rigiden Modell der neuronalen Plastizität verhaftet“ sei und dass keine der drei klassischen Erwerbshypothesen einzelne grammatische Bereiche in Bezug auf Erst- und Zweitsprache unterscheide. Die von ihm ausgearbeiteten **Profilstufen Deutsch als Zweitsprache** stellen ein Verfahren zur Ermittlung der Sprachkenntnisse dar (vgl. Grießhaber 2006: 1).

Die Beschreibung dreier großer Hypothesen von Bausch/Kaspers (1979) wird von Rösch (2011: 24) kritisiert, da so der Eindruck entstanden sei, dass die Interlanguagehypothese eine Verbindung der Kontrastiv- und Identitätshypothese wäre. Für diese Auffassung könne argumentiert werden, dass die Interlanguagehypothese die Möglichkeit der Interferenzbildung von Erst- und Zweitsprache anerkennt, sich das sprachliche Vorwissen aus der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zunutze macht und die Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb hervorhebe. Die Interlanguagehypothese könne aber auch als Weiterentwicklung der Identitätshypothese verstanden werden, da die Parallelen zwischen Erst- und Zweitsprache auf eine „Grundstruktur verweisen“. Diese wiederum

„stellt den kreativen Akt des Erwerbs durch die Lernenden in den Vordergrund, deutet auf feste Erwerbsstufen und benennt allgemeingültige externe Faktoren für den Erwerbsverlauf“ (ebd.: 25).

Als Erweiterung der Kontrastivhypothese könne Cummins **Interdependenzhypothese** und **Schwellenhypothese** gedeutet werden (vgl. Rösch 2011: 25). Cummins (1980: 177) unterscheidet zwischen *cognitive/academic language proficiency* (CALP) und *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Unter CALP fasst er sprachliche Aspekte zusammen, die eng mit der Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten in Erst- und Zweitsprache zusammenhängen. Für Cummins ist dabei das Vorhandensein von CALP entscheidend, nicht jedoch in welcher Sprache die CALP entwickelt ist (vgl. Bachor-Pfeff 2013: 43). In Gegenüberstellung skizziert er die von den CALP unabhängigen BICS als allgemein kommunikative, situationsbezogene sprachliche Fertigkeiten, zu denen unter anderen Akzent, Sprechfluss, Intonation oder soziolinguistische Kompetenzen wie nonverbale Kommunikation zählen (vgl. Cummins 1980: 177). Cummins Interdependenzhypothese besagt, dass die Entwicklung von CALP in Erst- und Zweitsprache sprachübergreifend und damit von den CALP-Entwicklung in der jeweils anderen Sprache abhängig ist (ebd.: 179).

Cummins entwirft das „Schwellen“-Modell des bilingualen Spracherwerbs. Um hohe Kompetenzen in beiden Sprachen zu erlangen („3. Schwelle“), müssen die ersten beiden Schwellen („1. niedrige Kompetenz in beiden Sprachen; 2. hohe Kompetenz in einer Sprache“) überwunden werden (Rösch 2011: 25). Dabei ist ein Transfer von CALP in beide Richtungen, von Erst- in Zweitsprache und von Zweit- in Erstsprache, möglich.

Aufgrund der Parallelen des bilingualen Spracherwerbs zum Zweitspracherwerb kann Cummins Interdependenz- und Schwellenhypothese als Begründung zweisprachiger Erziehung herangezogen werden (vgl. Rösch 2011: 26). Dabei soll die Erstsprache in der schulischen Bildung mindestens berücksichtigt werden. Bestenfalls erfolgt eine Unterstützung der Ausbildung von Kompetenzen in der Erstsprache (ebd.: 27). In Baden-Württemberg können Generalkonsulate einen freiwilligen muttersprachlichen Zusatzunterricht für Schüler/-innen mit der jeweiligen Erst- bzw. Muttersprache im Umfang von bis zu 5 Wochenstunden einrichten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009: Art. 4).

Neben den oben ausgeführten Hypothesen existieren noch weitere, teilweise aus den vorgestellten Hypothesen abgeleitete Hypothesen des Zweitspracherwerbs.

Ahrenholz (2014: 74) fasst übersichtlich zusammen:

- die Akkulturationshypothese (Schuhmann 1986) zu den Folgen des Grades der Integration,
- die Interaktionshypothese (Henrici 1995) [zu den Umgebungsfaktoren, H. M.],
- die Outputhypothese (Swain 1985) zur Bedeutung der Sprachproduktion für den Spracherwerb und
- die Teachabilityhypothese (Pienemann 1989) zum Verhältnis von natürlichen Spracherwerbsfolgen und Lehrbarkeit sprachlicher Strukturen im Unterricht“

Diese können aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit nicht näher erläutert werden. Die vorgestellten Hypothesen sind unterschiedlich gut belegt und teilweise umstritten. Bachor-Pfeff (2013: 58) bezeichnet die Hypothesen aufgrund der Datelage als „Annäherungsversuche“ an die Strukturen von Sprachaneignungsprozessen.

## 2.4 Mehrsprachigkeit

*„In unseren eigenen Köpfen und für das Bildungswesen insgesamt ist ein Umdenken erforderlich, ein Paradigmenwechsel: Nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit ist der Normalfall und der Normalzustand der Welt“ (Krumm 2015: 60).*

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* bezieht sich generell auf Personen, die mehrere Sprachen erwerben oder erworben haben. Günther/Günther (2007: 59) bezeichnen Personen die „zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation“ einsetzen als mehrsprachig. Rösch (2011) differenziert zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit:

*„Deutschland versteht sich als einsprachige Gesellschaft, ist de facto aber bereits eine mehrsprachige geworden, was sich an nicht-deutschsprachigen Informationsblättern, mehrsprachigen Ge- und Verbotsschildern [...] genauso zeigt, wie an der Aufnahme der türkischen Sprache in das europäische Sprachenportfolio“ (Rösch 2011: 160).*

Diglossie, die Verwendung verschiedener Sprachen bzw. Varietäten in jeweils spezifischen Kontexten, herrsche dabei in der Regel vor (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Gesellschaft formuliert Ehlich (2013: 36) Mehrsprachigkeit als innergesellschaftliche

und transnationale Aufgabe. Migration ermögliche weiten Teilen der Gesellschaft Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, erfordere jedoch die Bereitschaft der „Neuen“ sowie der „Alten“ Deutschen, sich auf diese Situation einzulassen und sich als Gesamtgesellschaft zu integrieren (vgl. auch Treibel 2015: 44). Die Entfaltung eines Mehrsprachigkeitskonzepts biete die Chance, zukunftsorientiert zu denken und Parallelgesellschaften der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft aufzulösen. Auf transnationaler Ebene könne Mehrsprachigkeit als attraktives Konzept dazu beitragen, Potentiale der Nationalsprachen zu nutzen anstatt sich einer einzigen und damit gleichzeitig einer sprachlich und konzeptionell reduzierenden *lingua franca* bedienen zu müssen (vgl. Ehlich 2013: 36f.).

Eine verbreitete Ausprägung der Mehrsprachigkeit ist Bilingualität. Müller et al. (2007: 15) definieren Bilingualität als „simultane Mehrsprachigkeit bei zwei Sprachen“. Bilinguale wachsen von Geburt mit zwei Sprachen auf und erwerben beide Sprachen simultan. Dieser Erwerb wird auch als doppelter, bilingualer oder zweisprachiger Erstspracherwerb bezeichnet (vgl. Rösch 2011: 159). Dabei kann eine der Sprachen im allgemeinen oder in bestimmten Bereichen dominieren (vgl. Kap.2: 4).

Apeltauer (2013: 153) merkt an, dass Mehrsprachige nicht bloß über Sprachkenntnisse verschiedener Sprachen verfügen, sondern insbesondere über eine „*Multi-Kompetenz*“, die aus dem Potential die Sprachen zu vernetzen und zu vergleichen unter Einbezug metasprachlichen und metakognitiven Wissens sowie Sprachlern- und Kommunikationsstrategien entstehe (vgl. auch Apeltauer 2012: 16f.).

Balancierte Zweisprachigkeit nach Apeltauer meint, dass beide Sprachen in etwa gleich gut beherrscht werden, was durch entsprechende Bildungsangebote für die Ausprägung der unterschiedlichen Fertigkeiten in beiden Sprachen erreicht werden könne (vgl. Rösch 2011: 159). Subtraktive Zweisprachigkeit hingegen beschreibt das Phänomen, dass einsprachig beschulte Bilinguale diese Ausgewogenheit verlieren. Noch drastischer stellt sich die sprachliche Subtraktion für Kinder und Jugendliche mit einer dominanten nicht-deutschen Erstsprache in einer einsprachig-deutschen dominanten Schulausbildung dar, die Deutsch als dominante Zweitsprache auszubilden suche. Misslinge dies, so Rösch (2011: 159), liefen die betroffenen Kinder und Jugendlichen Gefahr, „doppelt halbsprachig zu werden“, also weder die Erst- noch die Zweitsprache zu beherrschen (vgl. auch Stahl/Müller 2011: 8). Im wissenschaftlichen Diskurs ist das von Hansegård (1968) geprägte Konzept des Semilingualismus, auch doppelte Halbsprachigkeit und Doppelhalbsprachigkeit, jedoch umstritten (vgl. Wiese 2011: 80). Hinter dem Verständnis einer doppelten



Halbsprachigkeit verbirgt sich ein normatives Bild von Sprache, bei dem Normabweichungen als Defizite betrachtet werden. So kritisiert Wiese (2011: 77) „doppelte Halbsprachigkeit“ als sprachlichen „Mythos“ und argumentiert, dass resultierende Sprecharten, wie beispielsweise das Kiezdeutsch, den „Status einer eigenständigen Varietät“ hätten. Des Weiteren beruhe das Konzept auf sozialer Bewertung von Sprachkompetenzen (vgl. ebd.: 78). Wiese schildert, dass insbesondere das Prestige einer Sprache dabei eine Rolle spiele:

„Typische Charakteristika mehrsprachigen Spracherwerbs (etwa Transfers, ‚Code Switching‘, sprachliche Innovationen etc.) werden nicht mehr als solche erkannt, sondern als Hinweis auf mangelnde Sprachkompetenzen angesehen. Es ist daher vermutlich auch kein Zufall, dass [...] im Zusammenhang mit positiver Mehrsprachigkeit neben dem Deutschen das Französische genannt wird, [...] bei ‚doppelter Halbsprachigkeit‘ dagegen das Türkische“ (Wiese 2011: 80).

Apeltauer (2013: 155) ergänzt, dass bei einer solchen Etikettierung eine „self fulfilling prophecy“ entstehen könne und rät von einer auf Defizite ausgerichteten Sichtweise ab. Werden Sprachmischungen als eigenständige Varietäten betrachtet, so stellen sie eine eigenständige Leistung dar. Sprachmischungen können zudem identitätsstiftend sein (vgl. Stahl/Müller 2011: 16).

Für den schulischen Bildungsbereich werden zwischen einsprachigen und zweisprachigen Modellen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit unterschieden (vgl. Bachor-Pfeff 2014: 34). Zweisprachige Modelle eröffnen die Möglichkeit des Unterrichts sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache. In einsprachigen Modellen findet der Unterricht nahe vollständig exklusiv in der Zweitsprache statt (vgl. ebd.). Diese Modelle klammern die Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen in der Regel aus (vgl. ebd.: 42). Die Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist in der Konzeption des Schulunterrichts entscheidend, was im weiteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen wird.

## **2.5 Besonderheiten der deutschen Sprache**

Rösch (2011: 80-83) gibt einen umfassenden Überblick über die Besonderheiten der deutschen Sprache. Diese beziehen sich zunächst auf allgemeinsprachliche Besonderheiten, schließen aber auch fachsprachliche Muster mit ein. Im Folgenden werden daher, sofern sinnvoll, eigene Beispiele aus der Ernährungsbildung angeführt.

Zu den Besonderheiten der **Lautung und Artikulation** zählt Rösch **Konsonanten-häufungen und -verbindungen**. Beispiele: Alltagskultur, Herbst, ängstlich. Auch eine *bedeutungsunterscheidende Phonemopposition* ist charakteristisch für die deutsche Sprache: So können die Länge des Vokals (Hüte – Hütte), die stimmlose beziehungsweise stimmhafte Aussprache des <s> (lesen – lies) oder die Aussprache der Laute Ich/Ach (nicht – Nacht) bedeutungstragend sein. Des Weiteren weist die deutsche Sprache *Umlaute* (ä, ü, ö), Diphthonge (ei, au, eu) und Nasallaute (eng, Enkel) auf, die andere Sprachen nicht kennen. Auch die *Auslautverhärtung* ist ein deutsches Spezifikum der Lautung und Artikulation (vgl. Rösch 2011: 80).

Im Bereich **Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung** führt Rösch *Komposita* an erster Stelle an. Die Möglichkeit der Verbindung zweier Nomen (z. B. Hefeteig), eines Verbs und eines Nomens (z.B. Schneidebrett), sowie eines Adjektivs und eines Nomens (z.B. Großküche) ist kennzeichnend für die deutsche Sprache. Der Einsatz von *Vorsilben* verändert die Bedeutung eines Wortes (z.B. *ein-/ ausschneiden*), während *Nachsilben* die Wortart verändern (z.B. *salzig, Bindefähigkeit*). Das Spektrum an *Partikeln* ist im Deutschen höher als in anderen Sprachen. Zu diesen unflektierbaren Wörtern zählen Präpositionen (z. B. auf, trotz), verbindende, unter- und nebenordnende Konjunktionen (z.B. und, sowohl – als auch, dass, trotzdem), Adverbien (z. B. gestern, gern) und Modalpartikel (z. B. doch, mal). Nach Rösch sind *Ableitungen von Wörtern* kennzeichnend für die deutsche Sprache (z. B. endlich von Ende). Auch sogenannte „Teekesselchen“, also Wörter mit mehreren Bedeutungen, zählt Rösch zu den Besonderheiten in Wortschatz, -bedeutung und -bildung (ebd.). Im Kontext der Fachsprache der Ernährungsbildung lassen sich zahlreiche Beispiele für mehrdeutige Wörter finden. Hier eine kleine Auswahl, die mithilfe des Online-Dudens ergänzt wurde:

**Abzug:**

1. Hebel an Schusswaffen zum Auslösen
2. Bild/ Abdruck einer Digitalfotografie oder eines Negativs
3. Abrechnung, Steuerabgaben
4. Abmarsch von militärischen Truppen
5. Gerät zum Absaugen und Filtern von Wrasen (Koch-/Backdunst)

**Stärke:**

1. Körperliche Kraft, Macht, Funktions-/ Leistungsfähigkeit (z. B. Stärke demonstrieren)

2. Dicke, Festigkeit (z. B. Bretter verschiedener Stärken)
3. Anzahl, zahlenmäßige Größe (z. B. Stärke einer Klassenstufe)
4. Konzentration, Grad des Gehalt (z. B. die Stärke eines Kaffees)
5. Wirksamkeit, Grad an Leistungskraft (z. B. Brillenstärke)
6. Ausmaß, Grad der Intensität (z. B. eines Sturms)
7. Persönlichkeitsmerkmal, Eigenschaft, besondere Fähigkeit (z. B. musizieren)
8. aus Pflanzen gewonnene, weiße, pulvrige Substanz zur Nahrungszubereitung oder Textilstärkung (z. B. Kartoffelstärke)

Auch Namen von Speisen werden häufig mehrdeutig gewählt. So kann mit dem Begriff „Schweinsohr“ das Ohr eines geschlachteten Schweins, ein Blätterteiggebäck oder ein essbarer Pilz gemeint sein. „Bienenstich“ bezeichnet den Stich einer Biene oder einen spezifischen Hefekuchen. Auch das traditionell österreichische, mit Rosinen oder Äpfeln gefüllte Gebäck „Strudel“ kann mit einem Wasserwirbel oder Sog (norddeutsch: „Neer“) verwechselt werden. Auch die sprachliche Verwandtschaft der Fuß- und Knoblauchzehe hat das Potential, Deutschlernende zu irritieren.

Als größte Gruppe der Charakteristika macht Rösch die **Formenbildung** aus. Darunter zählt sie den Plural, der im Deutschen durch -e (z. B. Teige), -e und Umlaut (z. B. Süchte), -er (z. B. Kinder), -er und Umlaut (z. B. Tücher), nur Umlaut (z. B. Backöfen), -en (z.B. Mahlzeiten), -n (z.B. Nudeln), -s (z. B. Menüs) beziehungsweise durch die Pluralkonkordanz (z. B. ein Kind schneidet, viele Kinder schneiden) gebildet werden kann. Die Verwendung von **Artikeln** in drei Genera zeichnet das Deutsche aus. So gibt es einerseits bestimmte (Singular: der, die, das; Plural: die) und unbestimmte Artikel (Singular: ein, eine; Plural: viele, alle, Null-Artikel etc.), andererseits Possessivartikel (z. B. mein-/dein-/sein-) und eine Verneinung mit kein- (z. B. keine Frage). Die Artikeldeklinaton (z. B. der, des, dem) und die Genuskonkordanz (z. B. *das* Mädchen – *seine* Aufgabe) (Rösch 2011: 81). Auch **Personal- und Possessivpronomen** mit ihrer Dreigliedrigkeit in Singular (er, sie, es) und Plural (wir, ihr, sie), sowie die eingliedrige Höflichkeitsform (Sie) charakterisieren die Sprache. Der **Kasus** eines Wortes hängt als deutsches Spezifikum von der vorangehenden Präposition ab. Beispielweise verlangt die Präposition „ohne“ einen nachstehenden Akkusativ (z. B. *ohne die* Lehrkraft) während „mit“ einen darauffolgenden Dativ ausweist (z. B. *mit dem* Schaumlöffel). Sogenannte „Wechselpräpositionen“ verlangen manchmal den Dativ und manchmal den Akkusativ. So verlangt das Fragewort „wo“ den Dativ (z. B. in *der* Lehrküche) während auf das Fragewort „wohin“ der Akkusativ folgt (z. B. in *die* Lehrküche). In Abhängigkeit

der Art des Artikels gestaltet sich die **Adjektivdeklinaton** (z. B. *das* ausgewogene Frühstück, *ein* ausgewogenes Frühstück). Die **Nomen- und Pronomendeklinaton** sieht Rösch ebenfalls als spezifische Besonderheit an (z. B. er sieht *den* Nachtsch, die Schürze gehört *ihr*). Zu den Besonderheiten der Formenbildung von **Verben** zählt Rösch die Konjugation (z. B. schneiden, schnitt, geschnitten), insbesondere Flexionsformen mit Umlaut (z. B. tragen – trägt), die Trennbarkeit und Untrennbarkeit von Verben (z. B. herstellen, ausbacken) sowie die Verwendung von Modalverben (können, wollen, sollen, müssen, dürfen) und Hilfsverben (*haben/sein* im Perfekt und Plusquamperfekt; *werden* im Futur und Passiv).

Die vierte große Einheit der Besonderheiten ist für Rösch (2011: 81f.) der **Satzbau**. Hier sticht besonders die **Verbstellung in Haupt- und Nebensatz** als Eigenheit der deutschen Sprache hervor. Im Aussagesatz steht das finite Verb charakteristisch an zweiter Stelle (z. B. Sie *lernt* Deutsch). Das finite Verb hält auch in der Inversion seine Stelle im Satz ein (z.B. In der Schule *lernt* sie Deutsch). Die Verbkammer, die aus den beiden möglichen Teilen eines Verbs besteht, umschließt das Mittelfeld, sodass die beiden Verbteile voneinander getrennt werden (z. B. Er *will* unbedingt Deutsch *lernen*). Im Nebensatz dagegen herrscht die Verbendstellung vor (z. B. ..., damit er Deutsch *lernt*). Die **erste Position eines Satzes** belegt im Allgemeinen das Subjekt (z. B. Er lernt Deutsch) oder ein „Mittel, mit dem man an vorige Äußerungen anknüpft“ (z. B. Danach arbeiten wir weiter) (Rösch 2011: 82). Satzglieder, die hervorgehoben werden sollen, nehmen in der Regel ebenfalls die erste Position im Satz einnehmen (z. B. *Die Schürze* ziehe ich nicht an). Im Deutschen gibt es drei Möglichkeiten **Fragen** zu bilden: Erstens durch ein Fragepronomen (z.B. wer, wann, wo), zweitens durch die Erststellung eines Verbs (z. B. Lernst du auch Deutsch?) oder drittens durch Intonation.

Als weiteren zentralen Bereich der Besonderheiten der deutschen Sprache führt Rösch die **Rechtschreibung** an (ebd.). Charakteristisch für die deutsche Sprache ist eine hohe Varianz der **Phonem-Graphem-Korrespondenz**, sodass einige Phoneme unterschiedlichen Graphemen beziehungsweise Graphemkombinationen entsprechen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 25). So wird beispielsweise die geschriebene Konsonantenhäufung <cch> in *Zucchini* [tsu'ki:ni] im Gesprochenen als [k] realisiert. Weitere Grapheme, die ein gesprochenes [k] abbilden können sind *k*, *g*, *ck*, *gg*, *c*, *ch*, *kk* und *qu*. Varianzen dieser Art existieren nach Rösch ebenfalls für „s-Laute und s-Verbindungen, Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e und im Fachkontext y, th, ph“ (Rösch 2011: 82). In den Bereich der **Unterschiede**

zwischen dem Geschriebenen und dem Gesprochenen fallen ebenfalls die Auslautverhärtung sowie Homophone, beispielsweise <Lied> und <Lid>, die beide [li:d] gesprochen werden. Zu den Besonderheiten der Rechtschreibung zählt Rösch die **Ablautung und Auslautveränderungen bei Tempusänderungen** (z. B. ich lese, ich las; ich komme - kam). Auch die **Kommasetzung** kann für Deutschlernende schwierig sein. Eine besonders markante Eigenheit ist die **Groß- und Kleinschreibung**. Nominalisierungen tragen zu der Häufigkeit großgeschriebener Wörter bei (z.B. zum Essen, etwas Schönes). Rösch merkt im Bereich der Rechtschreibung an, dass DaZ-Lernende mit **Fremdwörtern** beziehungsweise Internationalismen gegebenenfalls Schwierigkeiten haben können, sofern diese von der Erstsprache abweichen (2011: 82). Ein solches Fremdwort ist beispielsweise das aus dem Englischen entlehnte Wort <Cornflakes>, das im Englischen ['kɔ:nfleɪks] und im Deutschen ['ko:ɹnflɛ:ks] realisiert wird. Das englische Wort wurde dabei soweit „eingedeutscht“, dass es neben den deutschen Ausspracheregeln auch der Großschreibung folgt.

Den letzten großen Bereich der Besonderheiten des Deutschen nennt Rösch **Besonderheiten in Fachtexten**. Diese ist auf lexikalischer Ebene geprägt von Fremdwörtern (z. B. Ganache), Abstrakta (z. B. Gesundheit), Ober-/Unterbegriffen (z. B. Lipide), mehrgliedrigen Komposita (z. B. Wärmeleiteigenschaft, Instantkartoffelpüree), Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen (z. B. entgegenwirken), sowie fachsprachlich relevanter Prä- und Suffixe (z. B. Indikation einer Zuckerverbindung durch den Suffix -ose). Auf syntaktischer Ebene stellt Rösch die Verwendung des Passivs (z. B. Getreide wird gemahlen) sowie die Verwendung von Passiversatzformen (z. B. man, es) und Verben mit passivischer Bedeutung (z. B. erhalten, bekommen, erfolgen) heraus. Auch Funktionsverbgefüge (z. B. zur Anwendung kommen), Präpositionalattribute (z. B. über ein Ereignis berichten), Bedingungssätze (wenn (- dann), hoffentlich – sonst, je mehr – um so) und Proformen (Pronomen (diese, jene), Proformen für Satzglieder (dadurch, dabei, dort), Signale für logische Verknüpfungen (doch, aber, sodass, etc.)) können die Verständlichkeit von Fachtexten erschweren.

Als drittes charakteristisches Merkmal der Besonderheiten von Fachtexten führt Rösch (2011: 83) das Sprachhandeln auf. Das Sprachhandeln in Fachtexten verfügt über „keine Erzählstruktur“, sondern verlaufe „unpersönlich“ und biete meist keine „Identifikationsmöglichkeit“. Des Weiteren ist die Sprachhandlung von einem

deskriptiven, analytischen und verallgemeinernden Vorgehen geprägt. Die Kommunikation zwischen Text und Leser verlaufe unmittelbar (vgl. ebd.).

Wie gezeigt wurde, verfügt die deutsche Sprache über einige Besonderheiten, die besondere Herausforderungen für DaZ-Lernende darstellen können. In der Vermittlung von Deutschkenntnissen im schulischen Unterricht ist es daher vonnöten, dass alle Lehrkräfte mit den Besonderheiten des Deutschen vertraut sind, um die Schüler/-innen in der Aneignung aktiv unterstützen zu können.

## 2.6 Merkmale des Zweitspracherwerbs

Nach dem aktuellen Forschungsstand folgen Zweitspracherwerbsprozesse bestimmten Phasen oder Stufen. Hier sind die Arbeiten von Grieshaber und Diehl hervorzuheben. In Anlehnung an Meisel/Clahsen/Pienemann (1979) entwickelte Grieshaber ein Verfahren, in dem durch die Analyse spontansprachlicher, möglichst alltagsnaher Gespräche „die Erwerbsreihenfolgen der syntaktischen Strukturen ermittelt wurden“ (Bachor-Pfeff 2013: 45). Damit können universale Aussagen über die Reihenfolge im Zweitspracherwerbsprozess gewonnen werden. Im Revidierten Profilbogen sehen die Stufen in der Sprachstanderhebung wie folgt aus (Grieshaber 2006: 45):

- Stufe 4: Nebensätze** mit finitem Verb in Endstellung  
(nach subordinierenden Konjunktionen (*dass, wenn, weil, ...*)
  - ..., **weil** der auch mal mit seiner Klasse gefahren **ist**.
- Stufe 3: Subjekt** nach finitem Verb  
(nach vorangestellten Deiktika oder Adverbialausdrücken
  - Da **ist** der **Papa**.
  - Und dann **hat** der **Hund** äh gegessen.
- Stufe 2: Separierung finiter & infiniter Verbteile**
  - Perfekt mit Hilfsverb *hat/sein* und Vollverb: *Und ich **habe** dann geweint.*
  - Modalverb und Vollverb: *Ich **wollte** den auch **hinwerfen**.*
  - Trennbare Vorsilbe am Satzende: *Ich **bring** noch Legos **mit**.*
- Stufe 1: Finites Verb** in einfachen Äußerungen:
  - *Der Benjamin **hat** einen Schlitten.*
- Stufe 0: Bruchstückhafte** Äußerungen, ohne finites Verb
  - (akustisch) nicht verstehbare Äußerung

- grammatisch unvollständige Äußerung: *Mein Bruder. Sieben.*
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: *Danke. Bisschen. Ich auch.*

Diese Stufen hat Grieshaber später um zwei weitere ergänzt: „Das Einsetzen eines Nebensatzes als fünfte Stufe (z. B.: Sie hat im Sprachkurs, *den sie besucht hat*, viel gelernt.) und das Einsetzen eines erweiterten Partizipialattributs (z. B. Sie hat in dem von ihr besuchten Sprachkurs viel gelernt.)“ (Bachor-Pfeff 2013: 45). Auch Diehl (2000) untersucht die Erwerbsreihenfolge syntaktischer Strukturen („Erwerbssequenzen“), wobei ihre Ergebnisse zeigen, dass „die Inversion erst nach dem Konstruieren eines Nebensatzes“ gelingt (Bachor-Pfeff 2013: 48) und sich damit von Grieshabers Ergebnissen unterscheiden.

Rösch (2005: 16) betont, dass insbesondere der Erwerb der Wortstellungsregeln Inversion in Satzfragen und Aussagesätzen, Satz- und Verbkammer und Verbendstellung in Nebensätzen „sehr lange“ dauert, worauf das „Sprachwissen“ und die „Art des Sprachunterrichts“ keinen signifikanten Einfluss haben. Auch wenn eine gezielte Förderung der Erwerbsstufen bzw. -sequenzen den tatsächlichen Erwerb kaum beeinflusst, sind diese Ergebnisse als Grundlagenwissen für schulische Sprachförderung interessant. Aus diesen Modellen können individuelle Profile für die Schüler/-innen abgeleitet werden, die Aufschluss über den „erreichten Sprachstand“ geben können (ebd.). Wichtig ist herauszustellen, dass die Stufen nicht bei allen Lernern zum gleichen Endzustand führen müssen (ebd.).

Sprachaneignungsprozesse unterliegen verschiedenen Parametern. Einerseits beeinflussen individuelle Variablen den Zweitspracherwerb. Andererseits konnten Untersuchungen auch bestimmte Erwerbsreihenfolgen feststellen, die für Zweitspracherwerbsprozesse charakteristisch sind. Dieses Wissen und Kompetenzen in der Analyse des individuellen Sprachstands der Schüler/-innen spielt für die schulische Sprachförderung eine wichtige Rolle. Im folgenden Kapitel wird näher auf verschiedene Dimensionen der Sprache(n) in schulischen Kontexten eingegangen.

### 3 Sprache in schulischen Kontexten

*„Until teachers examine carefully the relationships of language to learning, understanding, and intellectual development, they are unlikely to take seriously their own responsibilities toward language development or to realize the potential of language for all learning“ (Fillion 1979: 47).*

Fillions Kritik an der Rolle der Sprache in schulischen Kontexten hat nach mehr als 35 Jahren nichts an Aktualität eingebüßt. Die Signifikanz der Sprache wird seit der Jahrtausendwende vor allem vor dem Hintergrund des „Pisa-Schocks“ diskutiert (vgl. Kap. 3.1: 35). Seitdem sind insbesondere Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in das Zentrum von Sprachstanderhebungsverfahren und Fördermaßnahmen gerückt. Das vorliegende Kapitel nimmt die Signifikanz der Sprache in schulischen Kontexten ins Visier. Zunächst wird der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beleuchtet. Anschließend wird aufgezeigt, warum Sprache im Bildungskanon der Schule eine herausragende Bedeutung zufallen muss und diskutiert, welche Schüler/-innen in welche/r Sprache(n) gefördert werden sollen. Im nächsten Schritt werden Modelle und Konzepte zur Sprachförderung erläutert. Da im Mittelpunkt von Sprachförderung immer auch ein Ziel steht, werden Förderschwerpunkte sprachlicher Bildungsarbeit skizziert. Das Kapitel endet mit der Betrachtung fachspezifischer Sprachförderung im Fach *Alltagskultur und Gesundheit* und schließt mit einer Einführung in die Prinzipien und Methoden durchgängiger Sprachförderung ab.

#### 3.1 Bildungschancen von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Treibel (2015: 97) beschreibt die Arbeitsmarktsituation von Einwandernden und deren Familien aus soziologischer Perspektive. Viele Migranten und Migrantinnen arbeiten in sogenannten „3-D jobs“, also in Tätigkeitsfeldern, die als „dirty, dangerous, demanding“ beschrieben werden können. Etablierte der Mehrheitsgesellschaft besetzen dabei Arbeitsplätze in höheren Positionen, sodass für Einwandernde niedrigere Positionen übrig bleiben. Die Hierarchisierung von Beschäftigungsverhältnissen, in denen Einwandernde bewusst unten gehalten werden, wird als „Unterschichtung“ bezeichnet (ebd.: 98). Treibel merkt an, dass es sich aus Migrantenperspektive häufig um „Dequalifizierung“ handelt, also um die Entwertung der Qualifikationen der Eingewanderten (ebd.: 99). Gleichzeitig beeinflusst die Arbeitsmarktsituation von Eingewanderten die Arbeits- und



Bildungssituation ihrer Familien. So führt Treibel weiter aus: „Die Nachkommen der Einwanderer werden diese niedrige Position nicht so einfach los, wie ein Blick auf die Bildungssituation zeigt“ (ebd.). So behandelt Peleki (2008: 61) den „Einfluss der Familie auf die Entwicklung von Leistungen ihrer Kinder im Kontext der Schule“. Die Herkunftsfamilie beeinflusst die Entwicklung eines Kindes maßgeblich und damit auch deren Bildungschancen (vgl. Kap.2.2: 18). Die PISA-Studien 2000 und 2003 zeigen, dass ein „erheblicher Teil der Jugendlichen, die die unterste Kompetenzstufe nicht erreichten, [...] aus Familien mit Migrationsgeschichte *und* niedrigem sozialem Status“ stammen (Peleki 2008: 63, Hervorhebung im Original). Treibel (2015: 98) betont, dass die Zuschreibung eines niedrigen sozialen Status in modernen Gesellschaften entgegen moderner Behauptungen nicht nach erworbenen Kriterien, wie beispielsweise Qualifikation und Leistung, sondern nach zugeschriebenen Kriterien, wie Herkunft und Nationalität, erfolge.

Die „erste Generation“ von Einwanderern beschreibt diejenigen Personen, die selbst migrieren beziehungsweise migriert sind, das heißt ihren Lebensmittelpunkt von einem Land in ein anderes verlegt haben. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören häufig der sogenannten „zweiten Generation“ an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 19). Die große Mehrheit der zweiten Generation „ist in Deutschland geboren bzw. hat die schulische Sozialisation komplett in Deutschland durchlaufen“ (Daase 2012: 118). In vielen Einwandererfamilien zeigt sich mit zunehmender Zeit der Anwesenheit in Deutschland eine Erhöhung des sozialen Status (vgl. Treibel 2015: 99). Doch insbesondere türkische und türkischstämmige Personen stagnieren auf dem Arbeitsmarkt in niedrigen Beschäftigungsverhältnissen. Treibel führt diese Stagnation „auf eine Mischung aus niedrigem sozialen Status, Barrieren bei den Betroffenen und institutioneller Diskriminierung durch das Bildungs- und Erwerbssystem“ im Zusammenspiel mit den Auswirkungen ökonomischer Krisen zurück (ebd.: 100).

Als schockierendes Moment der ersten PISA-Studie betrachtet Daase (2012: 118) erstens die Erkenntnis, dass Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts lag, zweitens die Feststellung, dass die in Deutschland aufgewachsenen und sozialisierten Kinder und Jugendlichen der 2. Generation von Einwanderern schlechter abschnitten als selbst zugewanderte. Peleki (2008: 64) beschreibt, dass laut PISA-Studie 2000 die Mathematikleistungen unmittelbar zugewanderter Kinder und Jugendlicher (erste Generation) den Leistungen Kinder und Jugendlicher ohne

Migrationshintergrund nicht nachstünden und verweist darauf, dass die Angehörigen dieser ersten Generation oftmals (Spät-)Aussiedler<sup>5</sup> sind, die vor der Einwanderung bereits über Deutschkenntnisse verfügten. Daher schlussfolgert Peleki, „dass gerade in Deutschland der sprachlichen Integration besondere Bedeutung zukommt und ein besonderes Augenmerk auf Jugendliche der 2. Generation gelegt werden muss, zu denen viele mit türkischem Migrationshintergrund gehören“ (ebd.: 64).

Nach den aktuelleren Ergebnissen der PISA-Studie 2012 liegt Deutschland in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften mittlerweile über dem OECD-Durchschnitt, dennoch liegen circa doppelt so viele Schüler mit Migrationshintergrund unter der Kompetenzstufe 2 in Mathematik wie Schüler ohne Migrationshintergrund (OECD 2013: 6). Dies entspricht 39 Prozent der Schülerinnen der 1. Generation und 29 Prozent der 2. Generation. Der Leistungsabstand der erzielten Punkte hat sich hierbei von 81 Punkten im Jahr 2003 auf 54 Punkte im Jahr 2012 verringert.

Ferner stellt die OECD fest, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2012 im Vergleich zu den Studien 2000 und 2003 weiterhin sozioökonomisch benachteiligt sind (vgl. ebd.: 6). Der Bildungsbericht 2012 kommt zu dem Schluss, dass Kinder von Familien mit Migrationshintergrund mit 15 Prozent „häufiger von einer sozialen Risikolage betroffen“ sind wie der Durchschnitt in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 27). Eine soziale Risikolage liegt dann vor, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist und so Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Anerkennung, Verbindungen und Hilfeleistungen verwehrt werden. Als armutsgefährdet gelten Familien, wenn ihr Einkommen unter 60 Prozent des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt. Dies gilt für 18 Prozent der Kinder und Jugendlichen. Einen Migrationshintergrund zu haben korreliert dabei mit Armutsgefährdung: So gelten 30 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund als armutsgefährdet beziehungsweise 40 Prozent bei Eltern mit türkischer Herkunft und aus Nicht-EU-Staaten (vgl. ebd.). Dies ist besonders prekär, wenn man beachtet, dass der sozioökonomische Status, Migrationserfahrungen und Bildungserfolg korrelieren.

Abbildung 1 verdeutlicht die Verteilung von deutschen und ausländischen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schularten in Baden-Württemberg. Die Autoren verwenden die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“

---

<sup>5</sup> Aussiedler sind nach dem Bundesvertriebenengesetz „deutsche Volkszugehörige“, beispielsweise aus deutschen Gebieten in Rumänien oder in der ehemaligen Tschechoslowakei. Die nach 1992 Eingereisten werden als Spätaussiedler bezeichnet, „sie sind mehrheitlich Russlanddeutsche“ (Treibel 2015: 116).

hier im weiteren Sinne, sodass sowohl deutsche als auch ausländische Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und mit eigener Migrationserfahrung unter diesem Begriff zusammengefasst werden (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/ Statistisches Landesamt BW 2015: 29).

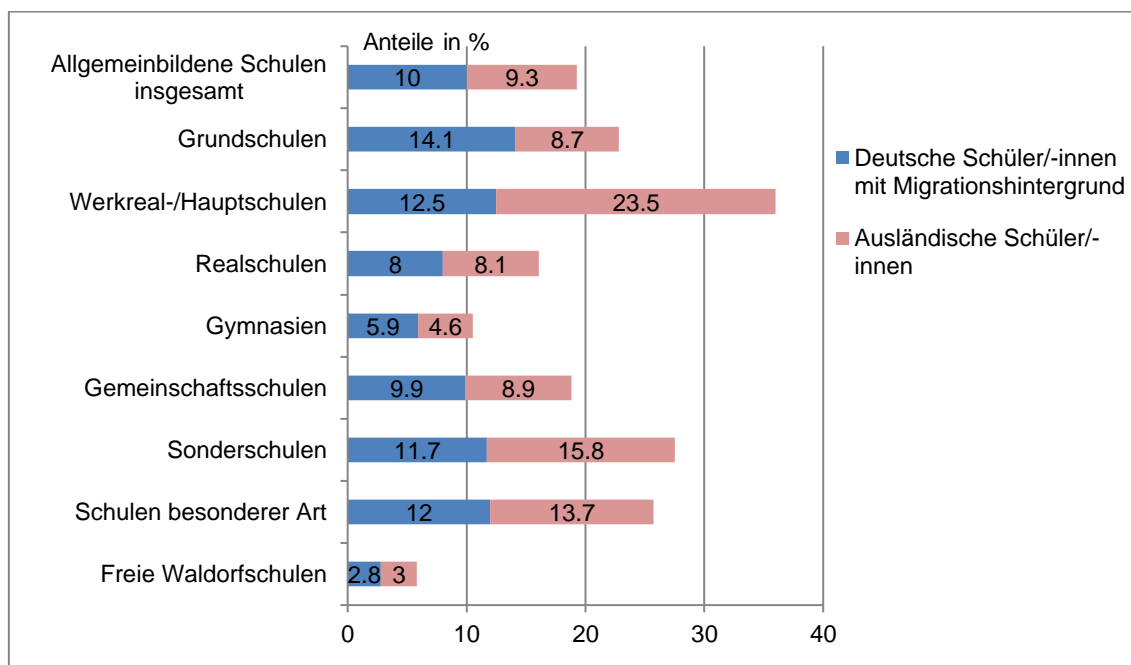


Abbildung 1: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2013/14 (Landesamt für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2015: 161).

Ein Fünftel der Schüler/-innen an allgemein bildenden Schulen hat einen Migrationshintergrund. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. An Werkreal-/ Hauptschulen und an Sonderschulen sind Lernende mit Migrationshintergrund überproportional stark vertreten. Mehr als ein Drittel aller Schüler/-innen an Werkreal-/ Hauptschulen hat einen Migrationshintergrund. An den Sonderschulen haben 27 Prozent einen Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 1). Peleki (2008: 47) berichtet, dass Kinder mit Migrationshintergrund verzögerte Schullaufbahnen aufweisen, was auf Zurückstellungen bei der Einschulung und Klassenwiederholungen zurückzuführen sei. Dies betreffe insbesondere Schüler mit türkischem Migrationshintergrund. Das „Risiko der Überalterung der Kinder in der Grundschule“, welches aus den Zurückstellungen und Wiederholungen resultiert, führe oft zur Sonderschulüberweisung (Peleki 2008: 47f.).

Nur etwa 10 Prozent der Schüler/-innen an Gymnasien haben einen Migrationshintergrund (vgl. Landesamt für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015: 161). „Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern [werden, H. M.] schichtspezifisch getroffen, die meistens von den erbrachten Leistungen der Kinder wesentlich abweichen“ (Peleki 2008: 56). So tendieren Eltern aus unteren Schichten eher dazu, ihre Kinder trotz guter Leistungen nicht auf das Gymnasium zu schicken. Dennoch zeigten Studien auch, dass Migranten der 1. Generation „hohen Wert auf die Bildung für ihre Kinder legen und erstaunlich hohe Bildungsziele setzen, die teilweise sogar die der Deutschen übersteigen“ obwohl die Eingewanderten selbst zum überwiegenden Teil nicht akademisch gebildet seien (ebd., vgl. auch Gruhn et al. 2012: 34). Hierbei handelt es sich vor allem um die Einstellungen der Eltern gegenüber Bildung, während in „Nicht-Migrantenfamilien das von den Eltern erreichte Bildungsniveau und der erreichte Status“ stärkere Einflüsse auf die Bildungswege der Kinder haben (Treibel 2015: 100f.). Treibel argumentiert, dass Informationen über das Bildungssystem für Teilhabe entscheidend sind. Das vererbte Wissen über die Systeme sowie den Umgang mit Bildungsinstitutionen und kulturellen Einrichtungen ist Bildungskapital nach Bourdieus Begriff des „kulturellen Kapitals“ (vgl. Treibel 2015: 101).

Peleki (2008: 57) führt den geringen Anteil ausländischer und deutscher Schüler/-innen mit Migrationshintergrund an Gymnasien unter anderem auf institutionelle Benachteiligungsmechanismen zurück. So würden Lehrkräfte geringere Anforderungen an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund stellen und sie „in bester Absicht [...] schonen, unterfordern und dadurch ausschließen“ (Treibel 2015: 106). Eine Gymnasialempfehlung würde Kindern mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung daher seltener ausgesprochen (vgl. Peleki 2008: 57). Auch hier zeigt sich wieder die Heterogenität der Zielgruppe. So stellen die Bildungsberichtersteller fest, dass kroatische und griechische Schüler/-innen relativ häufig an allgemein bildenden Gymnasien unterrichtet werden, während serbische, türkische und italienische überdurchschnittlich häufig Sonderschulen oder das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) besuchen (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015: 212).

Im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund erreichen Personen mit Migrationshintergrund niedrigere Schulabschlüsse. Im Jahr 2013 erlangten deutlich weniger Personen mit Migrationshintergrund eine Fach-/ Hochschulreife als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 224). Unter den Hauptschulabsolventen waren

doppelt so viele Personen mit Migrationshintergrund vertreten. Die Mehrheit der Schulabgehenden mit Migrationshintergrund erlangte einen mittleren Abschluss. Schulabgehende ohne Hauptschulabschluss machten bei den Personen mit Migrationshintergrund 7 Prozent aus, bei den Personen ohne Migrationshintergrund waren es knappe 3 Prozent. Die von Personen mit Migrationshintergrund erworbenen Bildungsabschlüsse fallen im Vergleich niedriger aus. Die Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen sei jedoch auch bei Personen mit Migrationshintergrund feststellbar (vgl. ebd.).

Ein guter Schulabschluss garantiert dabei Abgehenden mit Migrationshintergrund nicht den Erfolg (vgl. Treibel 2015: 108). In einer Studie zu Diskriminierung am Ausbildungsmarkt konnte der *Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* (2014) nachweisen, dass sich der Übergang in den Arbeitsmarkt für Personen mit Migrationshintergrund in der Regel schwieriger gestaltet als für Personen ohne Migrationshintergrund.

„Schüler mit einem türkischen Namen haben auch bei ansonsten vollkommen gleichen Ausgangsvoraussetzungen deutlich schlechtere Aussichten, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, als Schüler mit einem deutschen Namen. Sie werden also bereits in der ersten Bewerbungsphase diskriminiert“ (Forschungsbereich SVR 2014: 4).

Eine weitere Perspektive eröffnet Treibel (2015: 129), indem sie zeigt, dass mehrsprachige und bikulturell sozialisierte Akademiker ihren Migrationshintergrund als Kapital nutzen können. So treten die mobileren Nachkommen von Einwanderern „endgültig aus dem Schatten der Gastarbeiterzeit und in Konkurrenz zur jungen Generation unter den Altdeutschen“ (ebd.: 130).

Kurtz et al. (2014: 48) ziehen „den nur mühsam Deutsch sprechenden Arzt, den dialektsprechenden Spitzenpolitiker und den ausgezeichneten Hochschulabsolventen, der sich in einer Rede voller Fehler für die Auszeichnung bedankt“ als Beispiele heran, um zu verdeutlichen, dass Bildung und Teilhabe auch mit eher bescheidenen Deutschkenntnissen gelingen kann, „sicher aber nicht mit bescheidenen Sprachkenntnissen“. Sie teilen Cummins (1979) Ansicht, dass die Ausprägung von CALP in einer Sprache als Schwelle für den Ausbau von CALP in weiteren Sprachen gilt (vgl. Kap. 2.3: 24).

Ein kritischer Aspekt in Bezug auf Bildungschancen ist die Wechselwirkung sprachlicher Kompetenzen und schulischer Leistungen in Bildungsinstitutionen. „Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund hängt [...] maßgeblich von

ihrer Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ab“ (Stanat/Edele 2011: 188). Ehlich (2013: 38) gebraucht dafür den Begriff des „monolingualen Habitus“ der Schule. Nationalsprachliches Sprachendenken, das *Fremdsprachen* als Gegenüberstellung wahrnimmt, verschließe sich der mehrsprachigen Realität der Mehrheitsgesellschaft (ebd.). Jeuk (2013: 224) konstatiert, dass „mehrsprachig aufwachsende Kinder vergleichsweise häufig zu den sogenannten Bildungsverlierern gehören“. Michalak/Bachtsevanidis (2012) weisen darauf hin, dass sich Lernvoraussetzungen sowie sprachliche Entwicklungsprozesse von Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache von denen ihrer einsprachigen Mitschüler/-innen unterscheiden:

„Während Letztere zunächst ihre Muttersprache erwerben und sie anschließend mit komplexeren bildungssprachlichen Strukturen anreichern und ausbauen, müssen Kinder mit Migrationshintergrund dies gleichzeitig in der Zweitsprache tun“ (Michalak/Bachtsevanidis 2012: 4).

Die Benachteiligung von ausländischen sowie deutschen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Bildungssektor in Deutschland wurde vielfach nachgewiesen und kritisiert. Kurtz et al. (2014: 48) weisen darauf hin, dass Schule letztendlich gesellschaftliche Symptome in sich trägt und nicht alles „kurieren“ könne. Der Abbau der Bildungsbenachteiligung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zu der die Schule beiträgt. Es wurde gezeigt, dass Sprache ein entscheidender Faktor in der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen darstellt. Nicht zuletzt aus diesem Interesse heraus wird gefolgert, dass Sprachbildung ein grundlegender Bildungsauftrag der Schule sein muss.

### **3.2 Sprachförderung als Bildungsauftrag der Schule**

Über die Jahrhunderte hat der Bildungsbegriff zahlreiche Bedeutungsänderungen erfahren (vgl. Peleki 2008: 38-41). Heute wird unter „Bildung“ in der Regel das Zusammenspiel von Qualifikation und Kompetenzen verstanden. „Ziel aller Bildung ist die Selbstständigkeit und Autonomie des Individuums, das unter den gegebenen Umweltbedingungen kompetent handeln kann“ (Peleki 2008: 40). Klafki (2005: 2) formuliert *Bildung* in zwei Dimensionen. In der ersten Dimension entfaltet er Bildung als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, in der zweiten Dimension als Bildung für alle, im Medium des Allgemeinen und als Grunddimension

menschlicher Interessen und Fähigkeiten. Um diesen Dimensionen gerecht werden zu können, bedarf es eines vermittelnden Mediums. Die Aushandlung gemeinsamer kultureller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse erfordert ein solches Mittel, genauso wie das Eintreten für die eigenen Interessen und die anderer. Sprachliche Kompetenzen legen hierbei die Grundlage für erfolgreiche Verständigung. Ehlich (2013: 39) betont die Relevanz sprachlicher Kompetenzen in der und für die Gesellschaft: „Die schnelle Veränderung der gesellschaftlichen Wissensbestände und die aktive Teilnahme vieler an diesen Veränderungen verlangen eine sprachliche Qualifizierung, die eine sprachliche Souveränität zur Folge und zur Voraussetzung hat.“

Bredel (2005: 81) definiert sprachlichen Kompetenzzuwachs als das von der Selbststeuerung abhängige „Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit“. Die „eigenaktive Auseinandersetzung“ in Bredels Verständnis von sprachlichem Kompetenzzuwachs weist einen subjektiven, autonomen und dynamischen Prozesscharakter auf, während gleichzeitig die Ergebnishaftigkeit auf den Statuscharakter von Bildung verweist. Der aus dem Grundgesetz und der Landesverfassung Baden-Württembergs abgeleitete Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen in Baden-Württemberg sieht vor, der Schülerschaft „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zu vermitteln sowie sie in Verantwortungsbereitschaft zu fördern, in Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen und auf die Teilnahme an der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Art. 1 Abs. 2 SchG BW). Damit fällt die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und vor allem als Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe unmittelbar in den Bildungsauftrag der Schule.

Vollmer/Thürmann (2013: 41) stellen fest, dass von *Sprachbildung* insbesondere im Zusammenhang mit der Schließung von sozial- und/oder migrationsinduzierten Leistungsdifferenzen der Schülerschaft gesprochen wird (vgl. Kap. 3.1: 34). Die Autoren des Bund-Länder-Kommissions-Projekts „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig, vgl. Kap. 3.6: 71) ersetzen den Begriff „*Sprachförderung*“ durch „*Sprachbildung*“, um der Vorstellung additiver „Fördermaßnahmen speziell für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche“ entgegenzuwirken (Lange/Gogolin 2010: 14), da Förderung häufig mit „Defizitausgleich“ assoziiert werde (vgl. Leisen 2013a: 7). Nicht nur sprachlich schwächere Schüler/-innen bedürfen sprachlicher Förderung. Sprache ist ein

zentrales Medium von Gesellschaft, sodass alle Schüler/-innen von einer Anregung zu sprachlichen Bildungsprozessen profitieren könnten. „Zeitgemäße Förderung lenkt [...] den Blick auf die Potentiale dieser Förderung und bezieht sich auf alle Lerner“, drückt Leisen (2013a: 7) dies aus. Die PISA-Studien haben gezeigt, dass sprachliche Kompetenzen konstitutiv für schulische Leistungen sind (vgl. Kap. 3.1: 39). Versteht man schulische Bildung als Grundlegung für gesellschaftliche Mitwirkung, dann sind die Ergebnisse, dass schulische Leistungen von sprachlichen Kompetenzen abhängig sind und einige Schüler/-innen-gewissermaßen zurückgelassen werden, alarmierend. Ehlich (2013) fasst zusammen, dass Sprachbildung nichts Geringeres als die Ermöglichung von Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen bedeutet:

„Sprachbildung wird so zu einem fundamentalen Ziel der Ermöglichung von Mündigkeit, ohne die demokratische Prozesse hohl und für den Umschlag in Demagogie offen werden. Die Schule als versprachlichte Institution ist der Ort, an dem – nach der Familie und mit ihr – Sprachbildung Realität werden kann – oder scheitert“ (Ehlich 2013: 38).

Deshalb fordert er die Schule dazu auf, Sprache und Schule neu zu denken und „den Reichtum der sprachlichen Qualifikationen jenseits des bloßen wechselseitigen Interesses am Exotischen tatsächlich für teleologische und gnoseologische Zwecke fruchtbar zu machen“ (Ehlich 2013: 39).

Benholz (2010: 29) warnt davor, in der Debatte um früh einsetzende Sprachförderung die Sekundarstufe I nicht aus dem Blickfeld zu verlieren, „da gerade in der Sekundarstufe I ein hoher Förderbedarf festzustellen ist und sich hier die Bildungskarrieren entscheiden“.

In der Diskussion um Sprachförderung existieren verschiedene Positionen zu der Debatte, *welche* Sprache(n) in der Schule gefördert werden soll beziehungsweise sollen. Dabei kann zwischen ein- und mehrsprachigen Modellen unterschieden werden, die auch innerhalb dieser Kategorien differenziert werden können (vgl. Kap. 3.6: 59). Während die Einsprachigkeit des DaZ-Unterricht schon in seiner Zielsetzung und aufgrund seiner Rahmenbedingungen impliziert ist (vgl. Tabelle 1: 6), zeigt Bachor-Pfeff (2014: 43) auf, dass Mehrsprachigkeits- und DaZ-Konzepte unterschiedlichen Blickrichtungen entspringen, eine Verbindung jedoch möglich ist.

DaZ-Didaktiker streben vor allem eine Förderung der Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch an. Mehrsprachigkeitsdidaktiker möchten sowohl die Zweit-, die Erst- als auch die Familiensprache fördern (vgl. Stahl/Müller 2011: 14). Diese



Bestrebungen stehen im Sinne einer „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“, also einer Befähigung zur Sprach- und Kultursensibilität aller Schüler/-innen (ebd.). Bachor-Pfeff (2014: 43) skizziert den Werdegang der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ausgehend von der *Language-awareness*-Debatte in Großbritannien in den 1960er und 70er Jahren. Das auf Halliday zurückgehende Konzept der *Language awareness* fordert den bewussten Umgang mit Sprache im gesamten Unterrichtsangebot. In den 1980er Jahren prägte Hawkins die Debatte mit seiner Forderung nach der Berücksichtigung von Minderheitensprachen als „positive[n] Ressourcen“ im Schulunterricht (ebd.). Mehrsprachigkeit wurde zum Normalzustand deklariert und das *Language-awareness*-Konzept zur *Language-and-culture-awareness* erweitert, um das gegenseitige Verständnis zu verbessern. In Deutschland wurden seit den 1990er Jahren verschiedene *language-awareness*-Ansätze entwickelt. Bachor-Pfeff (2014: 43) liefert eine Übersicht über *language-awareness*-Konzepte der Deutschdidaktik und der Sachfachdidaktiken (z. B. Leisen 2013 „sprachsensibler Fachunterricht“) und argumentiert, dass obwohl diese beiden Perspektiven sehr unterschiedlich seien, „ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit und seinen didaktischen Konzeptionen auch in die DaZ-Didaktik einfließen“ könne. Die Ausgestaltung und Zielsetzung von *language awareness* im Unterricht dienen neben der sprachlich-kognitiven auch der sozialen und affektiven Dimension. Der Schwerpunktausgestaltung ist in den verschiedenen Konzepten heterogen (vgl. ebd.).

Die Frage um die Förderung anderer Sprachen als der Amtssprache und den klassischen modernen Schul-Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch neben der Landes- und Unterrichtssprache Deutsch ist auch eine Frage der Möglichkeiten. Dies gilt auch für Varietäten des Deutschen, deren Einbezug in den Schulunterricht z. B. von Rastner gefordert wird (vgl. Bachor-Pfeff 2014: 43). So beobachtet Apeltauer (2013: 156), dass für „größere Sprachen“ wie beispielsweise Italienisch oder Russisch bereits zweisprachiges Material zur Förderung beider sprachlicher Kompetenzen existiere. Damit auch „kleinere Sprachen“, beispielsweise Albanisch, gefördert werden könnten, fordert Apeltauer Erzieher/-innen und Lehrer/-innen dazu auf, „sich auf das Optimieren von Lernkontexten einzulassen“ und schlägt vor, Eltern durch das Zurverfügungstellen von Anleitungen etwa zum interaktiven Vorlesen fortzubilden (ebd.: 165).

M. Frank (2015: 16) argumentiert, dass Mehrsprachigkeit zur Realität der „adoleszenten *Mehrheitsgesellschaft* vieler urbaner Lebensräume“ selbstverständlich

dazu gehöre und damit auch zur „*Normalität* von Schule und Unterricht“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Mit seiner Argumentation zielt er explizit darauf ab, Mehrsprachigkeit zu entproblematisieren und fordert damit Sprachbildung für alle Schüler/-innen. Er macht darauf aufmerksam, dass die deutsche „Sprache der unterschiedlichen Fächer“ auch für monolingual deutsche Kinder eine „Zweitsprache“ darstellen könne (ebd.). Mit dieser Pointierung spielt Frank auf die Ausprägungen von Varietäten und Registern innerhalb eines Sprachsystems an. So können auch Sprechern innerhalb eines Sprachsystems Varietäten dieses einen Sprachsystems so fremd wie eine weitere Sprache erscheinen. Innerhalb der deutschen Sprache existieren zahlreiche Varietäten, wie beispielsweise die Alltagssprache, die Behördensprache, die Wissenschaftssprache in Abhängigkeit der jeweiligen Disziplin, die Pressesprache, die Dichtersprache sowie eigenständige Dialekte. Varietäten existieren jedoch nicht nebeneinander, sondern stehen in Beziehung zueinander (vgl. Hoffmann 2007: 3). Nicht nur mehrsprachige, sondern auch einsprachig deutsche Kinder benötigen schulische Anregungen zur Sprachbildung in der deutschen Sprache.

Eine herausragende Stellung nimmt dabei die Varietät „Bildungssprache“ ein. Feilke (2013: 113) begreift Schule als einen Ort der Vermittlung von **Schul- und Bildungssprache**. Das Wesen der Bildungssprache formulieren Vollmer/Thürmann (2013: 42) als „dynamisches, hochkomplexes, jedoch nicht eindeutiges Konstrukt“, wobei sie zwischen schulischer und außerschulischer Bildungssprache unterscheiden. Die außerschulische Bildungssprache fungiere als „Verkehrssprache der Öffentlichkeit und als Garant für ‚einheitliche Alltagsdeutungen‘“ sowie als „Verkehrssprache zwischen den Wissenschaften und ihren Fachsprachen“ (Vollmer/Thürmann 2013: 42, in Anlehnung an Habermas 1977/1981). Feilke (2012: 11) schlussfolgert, dass Bildungssprache „gleichermaßen Bildungskapital“ und mögliche „Hürde für das Verstehen“ sei. In schulischen Kontexten stellt Bildungssprache nach Vollmer/Thürmann (2013: 42) das Medium des Lehrens und Lernens dar, wie etwa Latein im europäischen Bildungsraum bis ins 16. Jahrhundert. Morek/Heller (2012: 70) präzisieren den Begriff und unterscheiden zwischen verschiedenen Funktionen von Bildungssprache. Dabei fassen Morek/Heller Bildungssprache als „Medium des Wissenstransfers“ (kommunikative Funktion), als „Werkzeug des Denkens“ (epistemische Funktion) sowie als „Eintritts- und Visitenkarte“ (sozialsymbolische Funktion). Feilke (2013: 117) dagegen gliedert Schulsprache als eigenständige Varietät von Bildungssprache ab. Spracherwartungen

können genuin schulischer und didaktischer Natur sein. So zeigt Feilke auf, dass Schule eigene didaktische Gattungen, wie die Erzählung einer Bildergeschichte oder die Erörterung, als sprachliche Lerngegenstände ansetzt. Trotz dieser unterschiedlichen Skizzierungen von schulischer Bildungssprache nehmen sowohl Vollmer/Thürmann als auch Feilke wahr, dass die Beherrschung dieses sprachlichen Registers in der Schule oft ohne Bewusstmachung und Erläuterung einfach vorausgesetzt wird. Mrotzek et al. (2013: 8) bezeichnen diese Erwartungshaltung der Schule als „geheimes Curriculum“ an dem viele Lernende durch Unkenntnis oder mangelnde Unterstützung scheitern. In den vergangenen Jahren hat die Bildungspolitik wiederholt die Absicht geäußert, dieser Erwartungshaltung entgegen zu wirken.

### 3.3 Grundlegung der Sprachförderung in Baden-Württemberg

*„Die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, die Standardsprache zu lernen und sich in dieser zu verständigen, ist ein zentrales Anliegen aller Schularten. Alle Fächer haben einen sprachbildenden Auftrag und achten auf einen korrekten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch“  
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015a: o. A., Hervorhebung H. M.).*

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg gelegt. Der Bildungsplan 2016<sup>6</sup> gilt in der Sekundarstufe I für alle Schularten gleichermaßen. Den verschiedenen Leistungs- und Anforderungsniveaus wird durch die Formulierung verschiedener Niveaudifferenzierungen Rechnung getragen. Des Weiteren zeichnet sich der Bildungsplan 2016\* durch die fächerübergreifende Orientierung an Leitperspektiven aus.

In den sechs Leitperspektiven ist sprachliche Bildung implizit angedeutet. Exemplarisch werden hier einige Beispiele angeführt:

Bildung für nachhaltige Entwicklung

- Partizipationskompetenz: sich beteiligen können
- Demokratiefähigkeit: für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden eintreten

---

<sup>6</sup> Im Zeitraum dieser Arbeit liegt lediglich die Anhörungsfassung des reformierten Bildungsplans 2016 vor. Um die sprachliche Komplexität zu reduzieren wird diese Anhörungsfassung im Folgenden „Bildungsplan 2016“ genannt. Die Kennzeichnung durch Asterix\* verdeutlicht, dass dies nicht die endgültige Fassung des kommenden Bildungsplans darstellt.

#### Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt

- Informationsbeschaffung: beschreiben, verorten, berichten, entfalten, hinterfragen, analysieren, begründen,
- Zusammenleben gestalten/Handlungsorientierung: „die Wirkung von Sprache reflektieren und nicht-diskriminierende Sprache entwickeln“

#### Prävention und Gesundheitsförderung

- Eigene und fremde Körperzustände, Gefühle, Verhaltensmuster wahrnehmen, erfragen, reflektieren

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015b: 7-28)

Im Bildungsplan 2016\* werden diese und weitere Kompetenzen durch handlungsleitende Verben, sogenannte Operatoren, beschrieben. Die Operatoren sollen dabei zur Konkretisierung und Überprüfung der Anforderungsprofile dienen (vgl. ebd.: 11).

Eine fächerübergreifende integrative Sprachbildung wird im Bildungsplan selbst nicht explizit verdeutlicht (vgl. Kap. 3.9: 74). In den Leitgedanken zum Fach Deutsch wird der multiplizierte Bildungswert von Sprache als Medium und Gegenstand des Fachs jedoch erläutert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015c: 5). Die Relevanz sprachlicher Kompetenzen wird über das Fach hinausgehend für „alle anderen schulischen Fächer wie auch für den weiteren Bildungs- und Berufsweg“ sowie für die Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen und deren Konzeption von Welt herausgestellt. Obwohl am Ende der Arbeitsfassungen in allen Fächern jeweils ein Überblick über im Bildungsplan verwendete Operatoren gegeben wird, wird eine sprachreflexive Nutzung der Operatoren durch die Schülerschaft „nur“ in Sprachenfächern wie Deutsch, Englisch und Französisch erwähnt. So sollen die Schüler/-innen im Bereich „Texte planen“ die „Aufgabenstellung auf der Basis der jeweiligen Operatoren beachten“ oder im Bereich Lesen „die Aufgabenstellungen und Operatoren erfassen“ können (ebd.: 8). Dies wäre auch in anderen Fächern wichtig. So macht Tajmel (2011) anhand des Berliner Rahmenlehrplans 2006 für Physik in der Sekundarstufe I die Signifikanz sprachlicher Handlungen im Fachunterricht deutlich:

Sprachhandlung	Häufigkeit	Anwendungsbereich	Physikspezifische Handlung	Häufigkeit	Anwendungsbereich
<i>beschreiben</i>	52	Phänomene, Geräte, Prinzipien, Vorgänge, Prozesse, mit einem Diagramm,	<i>experimentieren</i>	14	-

		physikalische Größen			
<i>interpretieren</i>	41	Messdaten, Phänomene, Diagramme, Vorgänge, physikalische Größen	<i>protokollieren</i>	6	Messdaten, Arbeitsschritte
<i>begründen</i>	35	Handlungen, Bedeutungen, Phänomene, Definitionen, Abhängigkeiten, Entscheidungen	<i>berechnen</i>	3	Aufgaben, physikalische Größen

Tabelle 2: Sprach- und Fachhandeln im Physikunterricht (nach Tajmel 2011: 4f.)

Sprachhandlungen werden wesentlich häufiger gefordert als physikspezifische Handlungen und beziehen sich dabei auf eine deutlich höhere Anzahl unterschiedlicher Anwendungsbereiche. Tajmel merkt an, dass die Vermittlung von Sprachhandlungs-kompetenzen alleinig im Deutschunterricht nicht ausreiche, da diese nur bedingt übertragbar seien (vgl. ebd.: 5). Um die Schüler/-innen in das „geheime Curriculum“ der Schulsprache einzuweißen und sie im Verstehen von Aufgabenstellungen und Operatoren zu unterstützen, ist eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern notwendig (vgl. Kap. 3.2: 45).

Im aktuell gültigen Bildungsplan 2012 für die Werkrealschulen in Baden-Württemberg nimmt der Deutschunterricht die anderen Fächer in ihre Verantwortung. Sprachliche Kompetenzen werden in den Leitgedanken als Grundlegung zur Befähigung der „eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Schule, Ausbildung, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt“ verstanden:

„Die Einübung dieser Kompetenzen durch Anwenden auf neue Situationen ist Aufgabe aller Fächer und des Schullebens: In jedem Unterricht findet auch Deutschunterricht statt, muss auf den richtigen Sprachgebrauch, die Orthografie und die Darstellung geachtet werden. Der Deutschunterricht wiederum greift die gemeinsam mit den anderen Fächern und Fächerverbünden geplanten Themen auf und bringt sich mit seinen besonderen Leistungen ein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012: 42, Hervorhebungen H. M.).

In der Einführung in den Bildungsplan 2004 für die Realschule in Baden-Württemberg beschreibt von Hentig die Bedeutung von Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf sprachliche Bildung. So solle neben dem Alltagssprachlichen Denken auch die Fähigkeit des begrifflichen Denkens angestrebt werden, sowie Texte sinnerschließend

lesen zu können und im Diskurs aufzutreten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004: 12f.)

Gruhn et al. (2012: 35) kritisieren, dass Sprachförderung nicht in alle schulischen Unterrichtsfächer integriert sei, obgleich der Bedarf bestünde: „Eine Orientierung des schulischen Unterrichts in allen Fächern an der sprachlichen Realität einer stetig zunehmenden Zahl von Schülern mit Migrationshintergrund ist bislang in keinem Bundesland erfolgt.“ Die Bildungspolitik fordert explizit Mehrsprachigkeit als Bereicherung wahrzunehmen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015a: o. A.). Die Förderung muttersprachlicher Kompetenzen wird in Form von Zusatzunterricht angestrebt und obliegt dabei den (General-)Konsulaten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009: Art. 4).

Auch wenn die Ausgestaltung von Sprachbildung und Sprachförderung in Baden-Württembergs Bildungsplänen eher implizit als explizit verankert ist, so werden Schulen und Lehrkräfte dennoch dazu angehalten, sich mit Sprachförderung auseinanderzusetzen. In der Einführung des Bildungsplans 2004 wird ausgeführt, dass die Kerncurricula der einzelnen Fächer lediglich zwei Drittel der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Dies soll den „Freiraum für das schuleigene Curriculum [...] sichern“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004: 17). Die Leitfragen zur Ausarbeitung schuleigener Curricula stoßen dabei Überlegungen zur Förderung sprachbezogener Kompetenzen an:

- Wie werden wir der Rolle der Sprache (insbesondere der deutschen) in allen Unterrichtsfächern und Fächerverbünden gerecht?
- Mit welchen schulinternen Konzepten stärken wir die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
- Wie tragen wir der Vielsprachigkeit im Hinblick auf die Bedeutung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler Rechnung?
- Wie unterstützen wir bilinguales Lernen und Arbeiten?

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004: 18).

Des Weiteren postuliert das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015a: o. A.) auf dem Kultusportal, dass „[a]lle Fächer [...] einen sprachbildenden Auftrag“ haben (s. o.). Die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“

nimmt *alle* Lehrkräfte *aller* Schularten in die Verantwortung, Sprachförderung in den Unterricht zu integrieren (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009: Art. 1).

Die Ausgestaltung von Sprachbildung und Sprachförderung ist in Baden-Württembergs Bildungsplänen nicht genau konkretisiert, um schulstandort-spezifischen Gegebenheiten und Bedürfnissen nachzukommen. In den Leitgedanken ist die Unterstützung sprachlicher Kompetenzen jedoch jeweils einbezogen. Schulen und Lehrkräfte werden durch die oben angeführte Verwaltungsvorschrift dazu angehalten, Sprachfördermaßnahmen für Schüler/-innen mit Sprachförderbedarf anzubieten. Die Ausgestaltung der Sprachbildung und Sprachförderung obliegt in Baden-Württemberg der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte und Schulleitungen.

### **3.4 Diagnoseverfahren: Erfassung von Sprachentwicklungsständen und -prozessen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher**

Um der Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig aufgrund von der Wechselwirkung sprachlicher Kompetenzen und Schulleistungen in ihren Bildungschancen benachteiligt sind, entgegenzuwirken, fordert die Bildungspolitik Fördermaßnahmen von Schulen und Lehrkräften ein (vgl. Kap. 3.3: 45). Um einen Förderbedarf feststellen zu können, bedarf es Diagnoseinstrumente. Im vorliegenden Teil der Arbeit werden deshalb ausgewählte Diagnoseinstrumente vorgestellt.

Seit den späten 1960er beziehungsweise den frühen 1970er Jahren wird versucht, Sprachstände von Lernenden zu messen, um Leistung objektiver beurteilen zu können (vgl. Bredel 2005: 77). Seit dem PISA-Schock Anfang des 21. Jahrhunderts stehen vermehrt Sprachentwicklungsprozesse und deren Förderung im Vordergrund diagnostischer Analysen (vgl. Rösch 2011: 37). Jeuk (2013: 224) erläutert den Diagnosebegriff der Sprachdiagnostik und hält fest, dass bei der Erhebung sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen Lernenden „ein pathologischer Zugang selbstverständlich zunächst vermieden“ werden müsse. Er argumentiert dennoch für einen Anschluss der Diagnostik sprachlicher Kompetenzen mehrsprachiger Kinder an die Sprachbehindertenpädagogik, da diese ähnliche, teilweise sogar übertragbare, Fragen diskutiere und auch Mehrsprachige verzögerte Sprachentwicklung aufzeigen könnten. Jeuk geht davon aus,

„dass es ein objektives und zuverlässiges Verfahren geben müsse, mit dem sprachliche Entwicklung so zu diagnostizieren sei, dass förderbedürftige Kinder erfasst werden können und dass Beeinträchtigungen und Entwicklungsverzögerungen zuverlässig zu bestimmen seien“ (Jeuk 2013: 224).

Ehlich (2005: 12) zeigt jedoch auf, dass sich die Voraussetzungen verschiedener Diagnoseinstrumente stark voneinander unterscheiden – nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen sprachlicher Kompetenzen. Daher arbeitet Ehlich (2005) ein Bezugsraster sprachlicher Basisqualifikationen aus:

1. rezeptive und produktive phonische Qualifikation
2. pragmatische Qualifikation I
3. semantische Qualifikation
4. morphologisch-syntaktische Qualifikation
5. diskursive Qualifikation
6. pragmatische Qualifikation II
7. literale Qualifikation

(Ehlich 2005: 12).

Für die Einschätzung sprachdiagnostischer Verfahren ist des Weiteren die jeweilige Zielsetzung von Bedeutung. So unterscheidet Settinieri (2012: 325) zwei Arten der Sprachstandsdiagnostik nach ihren Ausrichtungen: Förderdiagnostik und Selektionsdiagnostik. Außerdem existieren auch „einige wenige Verfahren [...], die beides zu vereinigen suchen“. An die jeweiligen Zielsetzungen sind messmethodische Strategien gebunden. Selektionsdiagnostische Verfahren finden vor allem in Übergangsphasen Anwendung, beispielsweise beim Schuleintritt (vgl. Bredel 2005: 100). Förderdiagnostische Verfahren streben an, individuelle „Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse eines vorab definierten Handlungs-/Wissens-/Kompetenzbereichs zu elizitieren“ (ebd.). Sie haben eine konkrete Planung und Durchführung individueller Fördermaßnahmen im Blick. Die Verfahrensarten innerhalb der Förder- und Selektionsdiagnostik gliedert Settinieri (2012: 326) in Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen sowie Tests auf. Schnieders/Komor (2005) liefern eine übersichtliche Synopse der bis dahin verfügbaren Verfahren zur Sprachstandsfeststellung. Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren zur Erhebung des Sprachstands und der Sprachentwicklung von DaZ-Lernenden vorgestellt.



## Schätzverfahren

In Schätzverfahren geben Erziehende, das heißt Erziehungsberechtigte und/ oder Erzieher/-innen sowie Lehrkräfte, Eindrücke über das sprachliche Vermögen des einzuschätzenden Kindes ab. Sie kommen insbesondere bei der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten kleinerer Kinder zum Einsatz, wie beispielsweise ELFRA-1 und -2 (vgl. Rösch 2011: 38). Die *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA)* ermöglichen es, Sprachentwicklungsstörungen bereits im Alter von 1 bzw. 2 Jahren festzustellen (vgl. Klaiber 2007: 3). Rösch (2011: 38f.) weist darauf hin, dass von Lehrkräften ausgestellte Zeugnisse oder **Sprachportfolios** älterer Schüler gewissermaßen Schätzverfahren zur Einschätzung sprachlicher Kompetenzen darstellen.

## Beobachtungsverfahren

Beobachtungsverfahren stellen spezifische Beobachtungsbögen zur Verfügung mit deren Hilfe der Sprachstand bzw. die Sprachentwicklung eines Kindes von pädagogischen Kräften erfasst wird (vgl. Settinieri 2012: 326). Die Mehrheit der Beobachtungsverfahren, die Erwerbssituationen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen, wurde für den frühpädagogischen Bereich konzipiert.

Der Beobachtungsbogen **sismik, Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen** (Ulich/Mayr 2003), unterstützt Erzieher/-innen, sprachliche Lernentwicklungen sowie die Sprachmotivation von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 3 und 6 Jahren zu erfassen. Hierbei spielen alltägliche Interaktionen in der Kindertageseinrichtung und Zuhause sowie Interaktionen in der Familiensprache eine herausragende Rolle. Zur Einschätzung der familiensprachlichen Kompetenz ist die Beherrschung der Sprache seitens der pädagogischen Kraft nicht zwingend erforderlich. Die sprachlichen Kompetenzen des Kindes im Deutschen werden anhand der Spontansprache, durch die Überprüfung des Handlungsmusters „Aufforderung – Durchführung“, sowie durch Beobachtung sprachlicher Strategien, z. B. Umschreiben, erfasst (vgl. Ulich/Mayr 2008: 5).

Mithilfe der Beobachtungsbögen **Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe/Sekundarstufe I** (Sächsisches Bildungsinstitut 2009) können Lehrkräfte Aspekte der pragmatischen Qualifikation I und II,

morphologisch-syntaktische, rezeptiven und produktiven phonologischen, literalen Qualifikationen der Schüler/-innen einschätzen und deren Entwicklungsverlauf dokumentieren. Dabei stehen die bereits erworbenen Fähigkeiten im Augenmerk der Beurteilenden. Wichtig ist der Einbezug des gesamten Kollegiums, explizit auch der Fachlehrkräfte, für den Austausch über die sprachlichen Fortschritte der Schüler/-innen und eine durchgängige Sprachbildung (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013: 9).

## Profilanalysen

In Profilanalysen werden sprachliche Äußerungen als Spontandaten erhoben und linguistisch analysiert. Mit dem „**Vereinfachten Profilbogen**“ (auch „Profilanalyse“) stellt Grieshaber (2005) ein Verfahren vor, mit dem es möglich ist, mündliche und schriftliche Kenntnisse von DaZ-Lernenden von der Einschulung bis zur gymnasialen Oberstufe in der Zweitsprache zu ermitteln (vgl. Grieshaber 2010: 147). Während die schriftliche Profilanalyse von einer Lehrkraft zu leisten ist, kann das Teamteaching insbesondere bei der Erfassung mündlicher Kompetenzen unterstützend wirken: Während eine Lehrkraft unterrichtet, analysiert eine zweite Lehrkraft die grammatischen Strukturen der Satzgefüge anhand der verwendeten Wortstellung durch Zerlegung in grammatische Minimalsätze. Aufgrund der ermittelten Struktur der Minimaleinheiten erfolgt die Ermittlung der Profilstufe (vgl. ebd.: 154). Die Erkenntnis, dass die Stellung verbaler Elemente in Schritten erworben wird und mit dem erworbenen Wortschatz korreliert, liegt der Profilanalyse zugrunde (vgl. Grieshaber 2005: 8). Die Profilanalyse schärft den Blick der Lehrkräfte für bereits erworbene Strukturen. Konkrete Maßnahmen zur Förderung schließen sich nicht an (vgl. Grieshaber 2005: 16).

Im *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5)* (Reich/Roth 2003) erheben Erzieher/-innen, den Sprachstand Fünfjähriger (vgl. Schnieders/Komor 2005: 270). Die Kinder erzählen eine Bildergeschichte in Deutsch und in ihrer Erstsprache. Dabei werden die Aufgabenbewältigung sowie die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes beurteilt (vgl. Rösch 2011: 40). Durch das Erzählen in zwei Sprachen können die Beobachtenden den Sprachstand in Erst- und Zweitsprache untersuchen. HAVAS ist verfügbar in Deutsch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch (vgl. Schnieders/Komor 2005: 270f.).

**Der Sturz ins Tulpenbeet** (Reich/Roth/Gantefort 2008) ist ein förderdiagnostisches Evaluationsinstrument zur Erfassung textbezogener sprachlicher Teilkompetenzen von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sowohl im Deutschen als auch im Türkischen und Russischen (vgl. Gantefort/Roth 2007: 30). Ausgehend von einer Bildersequenz verfassen Grundschüler/-innen am Ende der Primarstufe erzählende Texte zum Geschehen. Das Material bietet Anregungen für sprachliche Fördermaßnahmen (vgl. ebd.).

Bei **Fast Catch Bumerang** (Reich/Roth/Dirim/Döll 2009) sollen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund Ende der Sekundarstufe I sowohl in der Familiensprache als auch im Deutschen erstens ein Bewerbungsschreiben und zweitens einen Artikel zum Bau eines Bumerangs für eine Jugendzeitschrift verfassen. Ausgehend von den produzierten Texten können individuelle Kompetenzprofile in Bezug auf Textpragmatik, Wortschatz, Bildungssprache und Syntax erstellt werden (vgl. Siems 2013: 4).

## Tests/ Screenings

Tests sind standardisierte Verfahren in kontrollierten Situationen, die einen konkreten Sprachbereich untersuchen. Als Unterkategorie der Testverfahren fasst Settinieri (2012: 326) die sogenannten **Screenings** auf, die sich in ihrem Umfang und in ihrer Zielsetzung, einer Grobdifferenzierung der Entwicklungsprozesstendenzen, von Tests abgrenzen. Im Bereich der Tests stellt der **CITO Sprachtest** gewissermaßen einen Klassiker dar. So setzt beispielsweise die Stadt Bremen diesen Test ein, um den Sprachstand aller Kinder im Jahr vor ihrer Einschulung zu erfassen und eventuelle Sprachschwierigkeiten durch Fördermaßnahmen zu minimieren. Während des Tests bewältigen die 4- bis 6-jährigen Kinder Aufgaben mit einem Computerprogramm. Der passive Wortschatz, kognitive Begriffe und das Textverständnis werden durch bildinduziertes Verfahren geprüft, während phonologische Kompetenzen durch Lauterkennung erfasst werden. Dies ist in Deutsch (Cito 3) oder in Türkisch (Cito 2) möglich. Bei der Erfassung der Kompetenzen in Türkisch als Erstsprache bedarf das Personal keiner Türkischkenntnisse (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2015a: o. A.).

Im Verfahren *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik* (**HASE**) (Schöler/Schäfer 2004) wird die Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses durch Nachsprechen von Sätzen, Wiedergeben von Zahlenfolgen, Erkennen von Wortfamilien und Nachsprechen von Kunstwörtern

erfasst (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2015b: o. A.). Diese ist Grundlage für die Verarbeitung sprachlicher Informationen, sodass das Verfahren Sprachschwierigkeiten erfassen soll. Obwohl mehrsprachige Kinder deutlich schlechtere Ergebnisse aufzeigen als monolingual Deutschsprachige, kann das Verfahren auch bei Kindern mit anderer Erstsprache eingesetzt werden, um einen Förderbedarf zu diagnostizieren (vgl. Schöler/Schäfer 2004: 15).

Mithilfe des Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (**WWT 6-10**) (Glück 2007) werden die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten einsprachiger Kinder in Deutsch bzw. zweisprachiger Kinder in Deutsch und Türkisch überprüft. Bei dem WWT 6-10 handelt es sich um einen „Bildbenenntest“ (Glück 2008: 42).

Das Konzept **LiSe-DaZ**, *Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache* (Schulz/Tracy/Wenzel 2007), verbindet Sprachstandserhebung und Förderkonzept. Dabei werden die Bereiche Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, Kasus, Verbbedeutung, W-Fragen und Negation getestet (vgl. Schulz/Tracy 2011: 32-40). Rösch (2011) formuliert LiSe-DaZ als bedarfsdeckendes Konzept:

„Es handelt sich um das erste im Praxistest validierte DaZ-spezifische Sprachstandserhebungsinstrument und schließt die Lücke zwischen Instrumenten für alle Kinder, unabhängig von ihrem Spracherwerb, sowie Verfahren, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zwar in den Blick nehmen, aber keinem empirisch validen Eignungstest unterzogen worden sind“ (Rösch 2011: 39).

LiSe-DaZ nimmt DaZ-Lernende zwischen 3 und 7 Jahren in den Blick, die zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr begonnen haben, Deutsch sukzessiv als Zweitsprache zu erwerben. Zum Aufschluss über Sprachauffälligkeiten ist das Konzept auch für 3- bis 6-Jährige DaM-Lernende einsetzbar. An die Sprachstandserhebung gliedern sich Vorschläge zur individuellen Sprachförderung an (vgl. Schulz/Tracy 2011: 61-79).

**C-Tests** sind Lückentexte, die Schüler/-innen mithilfe ihrer Sprachkompetenzen beim Lesen vervollständigen. Zur Erfassung des individuellen Sprachstands sind C-Tests bei DaZ-Lernenden grundsätzlich geeignet. Standardisierte C-Tests, für die Referenzwerte vorliegen, können zur Förderbedarfsermittlung herangezogen werden (vgl. Baur et al. 2013: 12).

Mithilfe des Screenings *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* („**Bayern-Hessen-Screening**“) sollen Grundschullehrkräfte in Erfahrung bringen, ob ein Kind mit nicht-deutscher Erstsprache beim Eintritt in die Grundschule

Sprachförderung in Form von Förderunterricht, Sprachlern- oder Übergangsklassen bedarf oder ob es in die Regelklasse eingeschult werden soll. Dabei werden vor allem Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft anhand mündlicher Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten pragmatischer Qualifikation I, semantischer Qualifikation und teilweise diskursiver Qualifikation überprüft (vgl. Schnieders/Komor 2005: 262 ff.).

Ziel der *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)* (Hobusch/Lutz/Wiest 2002) ist die Überprüfung des Sprachstands in der Erstsprache und im Deutschen als Zweitsprache von Grundschulkindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Hierbei werden insbesondere rezeptiv semantische, produktive und rezeptive morphologisch-syntaktische und diskursive Qualifikationen, unter anderem durch das Benennen von Bildern, Beantworten von Hörverständnisfragen sowie das Erzählen einer Bildergeschichte, abgefragt. Das Verfahren arbeitet quantitativ-vergleichend (richtig/falsch). Aufgrund der erreichten Ergebnisse werden die Kinder der Regelklasse oder Fördermaßnahmen zugeordnet (vgl. Schnieders/Komor 2005: 273ff.).

Bredel (2005: 83f.) weist darauf hin, „dass die wenigsten Erhebungsinstrumente [...] eine klare Aussage zur zugrunde liegenden Sprach- und Erwerbstheorie“ machen obwohl die theoretische Fundierung entscheidend für die Perspektive der Erhebung in Konzeption und Auswertung ist. Stanat/Edele (2011: 189) kritisieren, dass über die Validität der Instrumente wenig bekannt ist. Einige Verfahren erheben die Nationalität der Kinder, berücksichtigen Mehrsprachigkeit aber nicht in der Auswertung. Jeuk (2013: 227) merkt an, dass sprachdiagnostische Verfahren in der Regel nicht zwischen mono- und multilingualen Kindern differenzieren und nimmt die Bildungspolitik für diesen Umstand in Verantwortung: So läge nach den Bildungsplänen die Vergleichsnorm sprachlicher Kompetenzen von DaZ-Lernenden in denen der gleichaltrigen einsprachig deutschen Kinder (vgl. ebd.: 227).<sup>7</sup> Junk-Deppenmeier

---

<sup>7</sup> Unter die nicht differenzierenden Sprachstandserhebungen fallen BEK (Mayr 1998), Bärenstark (Pochert 2003), Fit in Deutsch (o.A. 2003), SETK 2 (Grimm 2000), SETK 3-5 (Grimm 2001), Penner-Screening (Penner 1999), EVER (Schöler 2002), HASE (Schöler/Brunner 2003), EVES 1 (Schöler/Rees 2002), EVES 2 (Schöler et al. 2003), IDIS (Schöler 1999), KISTE (Häuser/Kaschke/Scheidereiter 1994), LUT (Fried 1980/1995), LBT (Fried 1980/1997), ADST (Steinert 1978), AST 2 (Rieder 1971/1991), AST 3 (Fippinger 1971/1991), AST 4 (Fippinger 1967, 1992), PET (Angermaier 1974/1977/1999), H-S-E-T (Grimm/Schöler 1978), COPORF (Clahsen/Hansen 1991), Breuer; Weufen (Breuer/Weufen 1993), SEV (Heinemann/Höpfner 1999), DTD (Nauk/Otte 1980), MSS (Berger 2003), ELFRA-1 und -2 (Grimm 1999), HSP 1-9 (May 2002), AFRA (Herné/Naumann 2002), SLRT (Landerl 2001), HAMLET 3-4 (Lehmann 1997), DLF 1-2 (Müller 1984), WLLP-

(2009: o. A.) kritisiert, dass die erhältlichen Materialien nicht immer „der aktuellen Forschungsgrundlage“ entsprechen, sowohl auf testtheoretischer, als auch auf sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Ebene. Rösch/Rotter (2012: 286) weisen darauf hin, dass „kritisch zu prüfen ist, ob die verwendeten Instrumente auch tatsächlich in der Lage sind, die unter Umständen nur feinen Nuancen des Lernzuwachses im Zweitspracherwerbsprozess zu erfassen“. Während Diagnoseverfahren besonders für den frühpädagogischen Bereich aber auch verstärkt für den Elementarbereich konzipiert sind, gibt es vergleichsweise wenige Verfahren zur Sprachstands- und Sprachentwicklungserhebung im Bereich der Sekundarstufe I. Dieser Umstand ist stark zu bemängeln, da eine angemessene Förderung auf Grundlage individuell erhobener Daten auch für ältere Schüler/-innen relevant für ihre Bildungschancen und ihre gesellschaftliche Teilhabe ist. Die oben erläuterte Verwaltungsvorschrift schreibt vor, dass der Sprachstand von Schüler/-innen vor der Einteilung in eine Vorbereitungsklasse gemessen werden muss. Je nach Alter und Erstsprache kann sich die Erfüllung dieser Vorgabe aufgrund der auf dem Markt erhältlichen Instrumente jedoch als Herausforderung darstellen.

Die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren für mehrsprachige Kinder wird durch den Umstand erschwert, dass die Gruppe mehrsprachiger DaZ-Lernender äußerst heterogen ist. Erstens verfügen die betreffenden Personen über unterschiedliche Erstsprachen. Zweitens wurden sie unterschiedlich lange in der Erstsprache beschult, sodass sich die Ausprägungen sprachlicher Kompetenzen, insbesondere mit Blick auf BICS und CALP in der Erstsprache, stark unterscheiden (vgl. Kap. 2.3: 24). Aneignungsprozesse von Deutsch als Zweitsprache verlaufen, drittens, über unterschiedlich lange Zeiträume, was an die Aufenthaltsdauer in Deutschland und den Kontakt zur deutschen Sprache gekoppelt ist. So kann auch eine Altersnorm nicht als Bezugsnorm verwendet werden (vgl. Jeuk 2013: 228). Günther/Günther (2007: 159) betonen die Heterogenität des Erstspracherwerbs und dessen Sozialisationsbedingungen, mit Hinblick auf die „unterschiedlichen Wirkungen kultureller Werte, religiöser Einstellungen und gesellschaftlicher Haltungen gegenüber

---

R (Schneider/Blanke/Faust/Küspert 2011), Stolperwörter-Lesetest (Metze 2002), FLVT 5-6 (Souvignier/Trenk-Hinterberger/Adam-Schwebe/Gold 2008), HVT 4-7 (Urban 1986), LGVT 6-12 (Schneider/Schlagmüller/Ennemoser 2007) (vgl. Schnieders/Konor 2005: 321 ff., vgl. auch Junk-Deppenmaier 2009: o. A.).

dem Verhalten und der Sprache“, als vergleicherschwerende Faktoren (vgl. Kap. 2.2: 11). Bei der Auswahl eines geeigneten sprachdiagnostischen Instruments kommt zur Komplexität von Sprache und der Heterogenität der Schülerschaft außerdem die enorme Vielzahl von sprachdiagnostischen Verfahren erschwerend hinzu. Der Einsatz eines sprachdiagnostischen Werkzeugs erfordert einige Vorüberlegungen. Dabei sind neben der Zielgruppe auch der Zweck der Diagnose sowie die personellen und zeitlichen Ressourcen zu berücksichtigen (vgl. Siems 2013: 5).

### **3.5 Förderschwerpunkte sprachlicher Bildungsarbeit**

An die Frage, ob ein Förderbedarf vorliegt, schließt sich automatisch die Frage an, was denn gefördert werden soll. Dazu bieten einige der oben vorgestellten Erhebungsverfahren konkrete Vorschläge an. Solche Empfehlungen werden insbesondere im Rahmen ganzer Modelle und Konzepte ausgesprochen. Bevor verschiedene Modelle und Konzepte der schulischen Sprachförderung miteinander verglichen werden, wird an dieser Stelle zunächst auf allgemein gefasste Förderschwerpunkte sprachlicher Bildungsarbeit eingegangen.

Günther/Günther (2007: 174-177) greifen vier Aspekte der Sprachförderung als Förderschwerpunkte für Zweitspracherwerbsprozesse von Kindern im „Anfangsunterricht“ heraus. Diese sind Wortschatzerwerb, Grammatikerwerb, Sprachbewusstsein und Erzählkompetenz. Im Bereich des Wortschatzerwerbs betonen Günther/Günther die kontextbezogene Verwendung neuer Wörter, da die Lernenden die Bedeutung aus dem Kontext heraus erschließen (vgl. ebd.: 175). Bachor-Pfeff (2013: 130) zeigt die Signifikanz kontextbezogener Wortschatzarbeit auf: „Schwierigkeiten im Wortverständnis und in der Sprachproduktion im Zweit- und Fremdspracherwerb sind mit kontextgebundenen [*sic*] Lernen vermeidbar“ (ebd.). Auch Cummins BICS- und CALP-Modell unterstreicht die höhere Komplexität der kontextungebundenen gegenüber der kontextgebundenen Kommunikation (vgl. Abbildung 2: 37). Nach Günther/Günther unterstützen insbesondere die Versprachlichung von Handlungsvorgängen sowie das Vorlesen von Bilderbüchern Kinder im Erwerb einer differenzierten Ausdrucksweise sowie im Aufbau und Ausbau kommunikativer Kompetenz. Ekinici (2013: 326) fordert den systematischen Aufbau eines funktionalen Wortschatzes, der sich an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Schüler/-innen orientiert. Die flexible Nutzung von Kollokationen und

Handlungsfunktionen spielt dabei eine entscheidende Rolle, wobei die Thematisierung sprachlicher Phänomene dafür grundlegend ist (vgl. ebd.)

Grammatische Aspekte, wie beispielsweise die Konjugation von Verben, werden nach Günther/Günther nicht über den forcierten Einsatz von Arbeitsblättern erworben. Vielmehr erfolge Grammatikerwerb nach modelliertem Vorbild, indem Lernende zum Sprechen provoziert und durch positive Bestätigung zur Regelmäßigkeit des Sprachgebrauchs angeregt würden (vgl. ebd.: 176). Günther/Günther (2007: 176) fordern, das Nachdenken über Sprache und die Ausprägung von Sprachbewusstsein „im spielerischen Umgang mit Sprache“ anzuregen (vgl. Kap. 3.2: 43).

Erzählkompetenz stellt eine wichtige Voraussetzung für sprachlichen Austausch dar. Die Anregung zum Auf- und Ausbau von Erzählkompetenz kann durch die Bereitstellung sprachlicher Muster und gedanklicher Gerüste unterstützt werden (vgl. ebd.: 176f.).

Rösch (2005: 37) macht für den Sekundarstufenbereich neben den traditionellen sprachlichen Lernbereichen und Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben“ auch die Bereiche „sprachliche Interaktion“ und „Sprachbewusstheit“ als Förderschwerpunkte des DaZ-Unterrichts aus. Die ersteren können den Bereichen Rezeption und Produktion zugewiesen werden. Da neben Rezeption und Produktion auch Interaktion Sprache kennzeichnet, werden mit dem Bereich „sprachliche Interaktion“ auch Strategien in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd.). Wie Günther/Günther (2007: 176) fordert auch Rösch (2005: 38) „Sprachreflexion als Basis für Sprachbewusstsein“.

Bachor-Pfeff (2013: 241) kennzeichnet Röschs (2008) „Stolpersteine der deutschen Sprache“ als einerseits schwer erwerbbar, andererseits wesentliche Charakteristika im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch.

Pulli et al. (2013) erläutern die Bedeutung von Funktionswörtern für Textkompetenz, die sie nach Portmann (2009) als Kompetenz zum Lesen und Verstehen von Texten, d. h. mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung setzen und die Erkenntnisse nutzbar zu machen, verstehen (vgl. ebd.: 27). Die Autoren grenzen Funktionswörter von Inhaltswörtern ab und fassen erstere als Wörter, „die keine selbstständige, lexikalische, sondern eine überwiegend grammatikalische Bedeutung tragen“. Vielmehr üben sie „rein strukturelle Funktionen aus und stellen syntagmatische, syntaktische sowie textuelle Beziehungen her“ (ebd.: 28). DaZ-Lernende, die ohne Deutschkenntnisse den Schulunterricht in Deutschland antreten, sollten nach Pulli et al. (2013: 39) insbesondere mit Personalpronomen, Artikeln,



Possessivpronomen, den gebräuchlichsten Konjunktionen und Adverbien, vor allem Temporaladverbien, vertraut gemacht werden.

Kostrzewa (2008: 322) plädiert dafür, „den Spracherwerbsprozess nicht ausschließlich als einen Prozess der zunehmenden Komplexität zu verstehen“, sondern eröffnet durch seine Betrachtung der Bedeutung von Formeln in der Lernersprache die Perspektive, Spracherwerbsprozesse als einen Vorgang zu verstehen, „bei dem komplexe Strukturen [...] nach und nach aufgebrochen und analysierbar werden.“ Formeln und Routinen bezeichnen dabei „komplexe Strukturen und Sätze“, die in ihrer ganzen Form aus der Zielsprache, z. B. DaZ, übernommen werden und unverändert gebraucht werden (ebd.). Kostrewa verdeutlicht das Potential von Formeln, den L2-Lernenden Sicherheit im Sprachgebrauch zu geben (vgl. ebd.: 325). Des Weiteren steht sprachliches Wissen mithilfe des Einsatzes von Formeln schneller zur Verfügung, was sich positiv auf das subjektive Erfolgsempfinden von Kommunikation auswirken kann (vgl. ebd.: 328f.). Kostrewa (2008: 329) folgert, dass Formeln auch im Sprachunterricht behandelt werden sollten, „da ihr Einsatz zu verbesserten Leistungen der Lerner führen kann.“

### 3.6 Modelle und Konzepte der schulischen Sprachförderung

Im vorliegenden Kapitel werden, wie im vorangegangenen eingangs dargestellt, verschiedene Modelle und Konzepte vorgestellt, die unterschiedliche Antworten auf Fragen nach der Art und Weise von Sprachförderung bieten. Die Heterogenität der Schülerschaft stellt Familien und Schulen vor die Frage, in welchen Kontexten die Schüler/-innen lernen sollen. Hierzu existieren verschiedene Schul- und Unterrichtsmodelle. Es wurde bereits dargestellt, dass sich einsprachige und mehrsprachige Modelle in ihrer Herangehensweise grundsätzlich unterscheiden. Eine Verbindung ist jedoch möglich (vgl. Kap. 3.2: 42). Im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht unterscheidet Skutnabb-Kangas (1988: 48) zwischen vier Beschulungsmodellen für mehrsprachige Kinder: Segregation, Sprachschutzprogramme, Submersion und Immersion.

Unter **Segregation** werden Modelle zusammengefasst, in denen Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Amtssprache in getrennten Klassen bzw. Schulen unterrichtet werden (vgl. Egger 2008: 22). Der Unterricht in segregativen Modellen kann vielfältig motiviert sein. Zum einen können Schüler/-innen, je nach Verfügbarkeit, Auslandsschulen besuchen um in der Erstsprache und nach den Richtlinien des Herkunftslandes angemessen beschult zu werden. Dabei werden Lehr- und

Lerninhalte so konzipiert, dass der Erwerb eines Schulabschlusses des Herkunftslands ermöglicht wird und eine Eingliederung in das Herkunftsland möglichst unproblematisch verläuft. Die Zweitsprache kann dabei als Schulfach angeboten werden. Zum anderen können die Sprecher von Minderheitensprachen in einer Klasse zusammengefasst werden, um sie gezielt in der Zweit- bzw. Amtssprache zu fördern. Aus Beispielen der Vergangenheit, u.a. Apartheid und türkischen Ausländerklassen in Deutschland, folgert Skutnabb-Kangas (1988: 48), dass sich Segregationsmodelle negativ auf die akademischen Fähigkeiten der Lernenden auswirken können (vgl. Kap. 2.3: 24).

In **Sprachschutzprogrammen** (auch *mother tongue maintenance* bzw. *language shelter*) werden Kinder zunächst in ihrer Erstsprache unterrichtet, sodass eine grundlegende Beschulung und der Schrifterwerb in der Erstsprache erfolgen. Später kommt die weitere Sprache sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache in den Fächern hinzu und löst die L1 nach und nach ab. Dabei erfolgt ein Übergang in die Regelklassen (vgl. Skutnabb-Kangas 1988: 48; Egger 2008: 22).

Der Ansatz von **Submersion** lautet „*sink-or-swim*“ (etwa „schwimm oder ertrink“; Skutnabb-Kangas 1988: 57). Kinder mit Migrationshintergrund besuchen hierbei den Regelunterricht, der in der Amtssprache erteilt wird. Die Unterrichtenden beherrschen die Erstsprache(n) der L2-Lernenden i.d.R. nicht. Gleichzeitig werden mit den Zweitsprache-Lernenden auch *native speaker* unterrichtet (vgl. ebd.). Die Absicht hinter Submersionsprogrammen ist die Anbahnung erstsprachenähnlicher Kompetenzen in der Zweitsprache in möglichst geringer Zeit. Der Gebrauch der Erstsprache wird häufig durch den Grundsatz „L2 only“ untersagt (vgl. Apeltauer 2013: 13). Aus Sicht der L2-Lernenden kann sich solcher Unterricht als „permanente Überforderung“ gestalten. „Statt Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln zu können, entwickeln sie Minderwertigkeitsgefühle, die ihnen das Lernen erschweren“ (ebd.: 12). Die Erstsprache wird dabei vernachlässigt, was sich negativ auf die Identitätsentwicklung und die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden auswirken kann (vgl. Gruhn et al. 2012: 39; Klein 2000: 543; Rösch 2011: 15). Dennoch überwiegen Submersionsprogramme bis heute (vgl. Egger 2008: 22).

**Immersion** dagegen ist ein Modell, in der die Mehrheit der Lernenden die gleiche Erstsprache beherrscht, während die Unterrichtssprache eine Minderheitensprache darstellt. Dieses Modell wird oft auch „Sprachbad“ genannt. Die Lehrkraft verfügt über Kompetenzen in der Erstsprache der Lernenden und in der

Zielsprache. So können die Lernenden auf ihre Erstsprache zurückgreifen, die als gleichwertige Sprache anerkannt wird, um sich beispielsweise bei Problemen mit der Lehrkraft auszutauschen. Skutnabb-Kangas (1988: 57) bezeichnet dies als „*additive language learning situation*“.

Segregationsmodelle traten insbesondere in der „Gastarbeiterzeit“<sup>8</sup> auf. Skutnabb-Kangas (1988) schildert die Situation der „Ausländerklassen“ am Beispiel türkischer Migranten in Bayern:

“My example of *segregation* for a *minority* is the education of migrant Turks in Bavaria, West Germany, through the medium of Turkish, again with low levels of success. The linguistic goal is dominance in Turkish. The societal goal is to prepare the migrant pupils for forced repatriation when their parents’ labour is no longer needed or when they themselves become ‘too expensive’ or ‘too troublesome’ for West Germany” (Skutnabb-Kangas 1988: 48).

Nach Peleki (2008: 70) wiesen die Maßnahmen der sogenannten „Ausländerpädagogik“ vielmehr eine doppelte Zielsetzung auf: So sollte den Kindern von Einwandernden die Integration einerseits in die deutsche Gesellschaft und andererseits in die Herkunftsgesellschaft ermöglicht werden. Aufgrund der Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1996 wurde die Ausländerpädagogik abgeschafft, weil sie sich selbst an der „Stigmatisierung, Marginalisierung und Abwertung“ der Schüler/-innen beteilige und eine „Germanisierung der Immigranten zum Ziel“ habe (Peleki 2008: 71). Seitdem sucht u.a. die Disziplin *Interkulturelle Bildung* nach Modellen des Schulunterrichts für ausländische Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Die Hoheit der Ausgestaltung der Unterrichtsmodelle für DaZ-Lernende obliegt den Ländern. Viele Schulen orientieren sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen an einsprachigen Modellen. In einigen Bundesländern, beispielsweise in Sachsen, Bremen und Thüringen, erfolgt der Übergang von separierten Sprachlernklassen in den Regelunterricht sukzessive (vgl. Decker 2014: 164). In diesem Modell der „flexiblen Integration“ besuchen DaZ-Lernende die altersgemäße Regelklasse in ausgewählten Fächern, wobei musisch-ästhetische Fächer wie Kunst,

---

<sup>8</sup> Zwischen 1955 und 1973 wurden gezielt ausländische Arbeitnehmende angeworben, um den Wirtschaftsaufschwung aufrecht zu erhalten und zu unterstützen. Dabei lag der Anwerberpolitik das „Rotationsprinzip zugrunde, d.h. einem temporären Arbeitsaufenthalt sollte die Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland folgen“ (Peleki 2008: 25).

Musik oder Sport hierbei überwiegen. Über den Verlauf des Schuljahres erhöht sich dabei die Anzahl der Unterrichtsstunden in den Regelklassen parallel zur Abnahme der von DaZ-Lernenden besuchten Unterrichtsstunden in Förderklassen (ebd.). Die Idee der Einrichtung sogenannter „Vor(bereitungs)klassen als Brücke zum Regelunterricht“ sei bereits in den 1970er Jahren gefasst worden (Krüger-Potratz 2005: 14, zitiert nach Decker 2014: 164). In Baden-Württemberg regelt die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ die Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009). Demnach sind Schulen frei, flexible „integrative Förderkonzepte“ zu entwickeln, um DaZ-Lernende beim Besuch des Regelklassenunterrichts zu unterstützen. Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen (VKL) für Schüler/-innen mit nicht-deutscher Erstsprache, deren Kenntnisse in Deutsch nicht für den Regelunterricht ausreichen, ist an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen ab 10 Schüler/-innen möglich. Ziel der VKL ist das „Erlernen der deutschen Sprache, des Fachwortschatzes und schulischer Techniken und Arbeitsweisen“ als Vorbereitung auf den Unterricht in der Regelklasse (ebd.). Die Schulen sind dazu verpflichtet, vor der Aufnahme in eine VKL eine Sprachstandserhebung durchzuführen. Des Weiteren werden Sprachentwicklungsprozesse der Kinder im Deutschen als Grundlage für den Übergang in die Regelklasse dokumentiert und evaluiert (vgl. ebd.: Abs. 3.2.2). Die sprachliche, kulturelle und individuelle Heterogenität der Schüler/-innen in Vorbereitungsklassen ist für Decker (2014: 165) ein charakteristisches Merkmal von VKL, sowie die Fluktuation: „Einerseits werden während des Schuljahres immer wieder neue SchülerInnen aufgenommen, andererseits verlassen einige die Klasse, um entweder in eine Regelklasse zu wechseln oder um ins Herkunftsland zurückzukehren.“

Aufgrund ihrer heterogenen Struktur liegt Vorbereitungsklassen in der Regel ein Submersionsmodell zugrunde. So sprechen die Lehrkräfte häufig nicht die Erstsprache der Schüler/-innen, was den Austausch mit der Lehrkraft erschwert. Selbst wenn die Lehrkraft einer oder sogar mehrerer Migrantensprachen mächtig ist, so erschwert die Heterogenität der in einer VKL vertretenen Erstsprachen den Austausch, wie er in Immersionsmodellen üblich ist. Die Verwaltungsvorschrift fordert die Schulen dazu auf, mit (General-) Konsulaten zu kooperieren, um den Kindern Unterricht in der Erstsprache zu ermöglichen, was Aspekte eines Sprachschutzprogramms aufzeigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

2009: Abs. 4). Schulen ohne VKL haben die Möglichkeit Vorbereitungskurse anzubieten. Ab mindestens vier Schüler/-innen mit nicht-deutscher Erstsprache und Verständnisschwierigkeiten im Deutschen können zeitlich befristete Vorbereitungskurse mit bis zu acht Wochenstunden angeboten werden. Je nach Zusammensetzung der Lernendengruppe und der Lehrkraftqualifikationen wäre Unterricht nach Immersionsmodellen im Rahmen eines Vorbereitungskurses durchaus denkbar. Generell wird in Deutschland jedoch Unterricht nach dem Submersionsmodell gestaltet, da „aufgrund der Vielzahl der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrations- oder Zuwanderungshintergrund nur das Modell der *Submersion* durchgängig realisierbar“ sei (Leisen 2013a: 68; Hervorhebung im Original).

Die Freiheit der Schulen in der konkreten Ausgestaltung der geforderten Fördermaßnahmen kann für das Kollegium eine große Herausforderung darstellen. Bayern, Bremen und Thüringen haben eigene Bildungs- bzw. Lehrpläne für den DaZ-Unterricht entwickelt. Für die Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg gibt es keine eigenen Bildungspläne. Da der Besuch einer VKL auf zwei Jahre begrenzt ist und der Übergang in die Regelklasse erfolgen soll, orientieren sich die Lehrkräfte an den jeweiligen Bildungsplänen für die Klassenstufe. Dies erfordert ein hohes Maß an Differenzierung.

Einige der in Kapitel 3.4 vorgestellten Verfahren zur Sprachstands- und Sprachentwicklungserhebung wurden im Rahmen von Konzepten zur Sprachförderung entwickelt. An die Verfahren schließen sich Förderprogramme an. Beispielsweise setzen seit dem Schuljahr 2007/08 sieben Modellschulen in fünf Bundesländern Zielvorstellungen durchgängiger Sprachbildung im Rahmen des FörMig-Programms durch (vgl. Gogolin et al. 2011: 7). Die Zielvorstellungen und die Umsetzungen der einzelnen Schulen verbindet die Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ zu sechs Qualitätsmerkmalen für den Unterricht, wobei „Qualität“ die Eröffnung des Zugangs zu bildungssprachlichen Kompetenzen beschreibt (ebd.). Die Qualitätsmerkmale beziehen sich auf die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im Unterricht, die Durchführung und Dokumentation von Sprachstandsdiagnosen, den Methoden- und Sozialformeneinsatz zur Unterstützung und Ermöglichung der Kommunikation der Schüler/-innen, sowie die Reflexion des sprachlichen Bildungsprozesses.

Kurtz et al. (2014: 3) beschreiben, dass über das Ziel der Sprachförderung Einigkeit unter den verschiedenen Konzepten herrscht: „Bildungserfolg und Teilhabe.“ Der Weg dorthin wird jedoch unterschiedlich eingeschlagen.

„Diagnosebasierte, strukturierte Förderprogramme, die auf linguistisch begründete pragmatische Progression aufbauen, stehen neben ganzheitlichen Ansätzen, die auf die Wirkung von Sprachbad und sprachlich begleitende Alltags- und Lernaktivitäten setzen. Außerdem stehen interventive Maßnahmen [...] neben stärker präventiven [...]“ (Kurtz et al. 2014: 3).

Peleki (2008: 65) stellt fest, dass die soziale Zusammensetzung der Schule „oft einen stärkeren Effekt auf die Leistung als die individuelle soziale Herkunft eines Schülers“ hat. Die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität an Schulen ist komplex, sodass verschiedene Ansätze existieren und eine pauschale Lösung dieser Komplexität nicht gerecht werden kann.

### 3.7 Sprache als Medium im Fachunterricht

*„Jedes Lernen ist zugleich auch sprachliches Lernen, die Sprache ist nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern auch Mittel zum Begreifen der näheren Umwelt und der Welt in all ihren Bezügen“ (Abels 1978: 20).*

Sprache ist für Schulunterricht unentbehrlich, da sich alle Unterrichtsfächer der Sprache bedienen (vgl. Michalak 2014: 1). Kein Unterricht – ob sprachlich, gesellschaftswissenschaftlich oder naturwissenschaftlich fundiert – kommt ohne das zentrale Medium Sprache aus (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 25). Fachunterricht ist dabei jener Unterricht, der „die spezifischen Inhalte seines Faches zu vermitteln sucht und die Schülerinnen und Schüler besonders im fachbezogenen Wissens- und Kompetenzaufbau unterstützt“ (Chlosta/Schäfer 2014: 283).

In sprachenzentriertem Unterricht, wie dem Sprachunterricht in der Amtssprache, z. B. Deutsch in Deutschland, oder im Fremdsprachenunterricht, z. B. Englisch in Deutschland, steht Sprache im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens. Ausgehend von einem Verständnis des Sprachunterrichts als eigenständigem Fachunterricht ist Sprache im Sprachunterricht einerseits der Lerngegenstand selbst und andererseits gleichzeitig ein unentbehrliches Instrument zur Erschließung des Lerngegenstands. Parallel hierzu stehen zunächst die fachlichen Inhalte im

Mittelpunkt des Sachfachunterrichts.<sup>9</sup> Doch auch der natur- und gesellschaftswissenschaftliche oder musisch-ästhetische Fachunterricht kommt nicht ohne Sprache aus, da Sprache „konstitutiv für das Lehren und Lernen ist“ (Becker-Mrotzek et al. 2013: 7). Krischer (2005: 48) akzentuiert die Systemorientierung des Fachunterrichts: „Zusammenhänge werden aufgezeigt, fachspezifische Denkstrukturen auf – und ausgebaut – und problemorientiert behandelt“. Anhand fachlicher Lerninhalte generieren und verändern Lernende ihre eigenen Konzepte über Welt und beziehen diese in ihre mentale Repräsentation von Lebenswirklichkeit ein (vgl. Jerentin-Kopf 2014: 80). So schreiben Lernende Fachinhalten, wie Dingen oder Phänomenen, Bedeutungen zu, aufgrund derer sie innerhalb und außerhalb des Unterrichts agieren. Dies gilt nach interaktionistischer Auffassung nicht nur für den Unterricht und fachliche Lerninhalte: „Im Wesentlichen besteht das Handeln eines Menschen darin, dass er verschiedene Dinge, die er wahrnimmt, in Betracht zieht und auf der Grundlage der Interpretation dieser Dinge eine Handlungslinie entwickelt“ (Blumer 2013: 81).

Nach Meyer (2014: 54) geschieht diese Bedeutungszuschreibung einerseits durch die individuelle Anschauung von Welt, andererseits durch die sprachliche Aushandlung mit anderen Lernenden und Lehrenden (vgl. auch Blumer 2013: 67). Bonnet (2004: 97-100) unterstreicht dabei die doppelte Perspektive der Bedeutungsaushandlung.<sup>10</sup> Neben der fachlichen Perspektive des „Chemie machens“ fasst er die soziale Ebene des „Schule machens“ in den Blick. Bonnet versteht konstruktivistische und interaktionistische Ansätze zum Verständnis der Bedeutungsaushandlung als komplementär zu einander und schlussfolgert, „dass die Bedeutungskonstruktionen von Lernenden nicht nur von ihren fachlichen, sondern auch von ihren sozialen Konzepten abhängen“ (ebd.: 123). Neben sprachlichen und fachlichen Aspekten der Unterrichtsinhalte spielen soziale Strukturen im Unterricht eine entscheidende Rolle, da sie an Verstehensprozessen maßgeblich beteiligt sind.

Eine weitere soziale Dimension eröffnet sich durch interkulturelles Lernen. Bonnet (2004: 41) betrachtet Kultur als funktional-dynamisches System, das „eine spezifische Art von Sinnerzeugung, von Weltdeutung, von Norm- und Wertvorstellungen“ anbietet. Neben dieser „bedeutungsorientierten, sozialkonstruktivistischen“ Deutung des Kulturbegriffs existieren weitere,

---

<sup>9</sup> Sprachunterricht kann in seiner Konzeptionierung die Rolle eines eigenständigen Fachunterrichts, losgelöst von der Verbindung zu allen anderen Sachfächern, einnehmen (vgl. M. J. Frank 1973: 72). Die Bezeichnung „Sachfachunterricht“ soll den nicht-sprachlichen Fokus von nicht-sprachlichem Fachunterricht anzeigen.

<sup>10</sup> Vgl. Bonnet 2004: 124f. zur näheren Ausführung von „Bedeutungsaushandlung“.

beispielsweise holistische Kulturbegriffe, „die distinktive Merkmale einzelner Gruppen fokussieren“ (Schulte 2013: 16). Für das interkulturelle Lernen, also das Lernen *zwischen* den Kulturen, ergeben sich aus den verschiedenen Konzeptionen des Kulturbegriffs wiederum unterschiedliche pädagogische Ableitungen und Modelle. Schulte (2013: 18) vergleicht Phasen- und Kompetenzmodelle des interkulturellen Lernens und favorisiert das ein Kompetenzmodell, das interkulturelle Kompetenz als Lernspirale versteht:

„Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz, Haltung, Einstellungen sowie externe Faktoren interagieren und befruchten sich gegenseitig. [...] [I]m Lernprozess [...] bestimmt die individuelle Lernerpersönlichkeit mehr als ein didaktischer Aufbau, welche Impulse als Anstoß für die Entwicklung hin zu interkultureller Kompetenz aufgegriffen werden; das pädagogische Setting stellt somit nur ein Angebot unter vielen dar, aus dem die Lernenden entsprechend ihrer Vorerfahrungen, Einstellungen und ihres Vorwissens Aspekte auswählen“ (Schulte 2013: 18f.).

Ziel interkulturellen Lernens ist interkulturelle Kompetenz, die „wechselseitige Empathie“ ermöglicht (Schulte 2013: 19). Sprache ist hierbei der Schlüssel, der das Generieren und Aushandeln von Lebenswirklichkeit auf fachlicher und soziokultureller Ebene überhaupt ermöglicht. Da das Fach *Alltagskultur und Gesundheit* (AuG) im Fokus dieser Arbeit steht, soll kurz auf die Möglichkeiten interkulturellen Lernens in diesem Fach eingegangen werden. Das Fach AuG ist ein alltags- und lebensweltorientiertes Fach (vgl. Methfessel 2012: 303; vgl. Methfessel/Schlegel-Matthies 2014: 28, vgl. Kap. 3.8: 71). Ziel des AuG-Unterrichts ist es, dass die Schüler/-innen ihr „Leben kompetent gestalten“ (Schlegel-Matthies 2005c: o. A.). Die Gestaltung des Lebens sowie der durch Wiederholung und Rhythmisierung erreichte Alltag geschieht in Wechselwirkung zur Kultur (vgl. Methfessel/Schlegel-Matthies 2014: 28). Ein moderner Zugang zum Kulturbegriff ermöglicht einen deskriptiv-analytischen Zugang zum Alltag, sodass in der haushaltsbezogenen Bildung nicht mehr normative Aspekte sondern die Reflexion verschiedener Zugänge zur Alltagsbewältigung im Fokus stehen: „Ein kritischer, reflektierter Umgang mit dem jeweiligen kulturellen Wandel ist damit nicht aus-, sondern notwendig eingeschlossen“ (ebd.: 29). Auf der Ebene des interkulturellen Lernens macht das Fach AuG Lernangebote, die stets in Wechselwirkung mit der jeweiligen Kultur stehen (z. B. essbar oder nicht essbar – die Wechselwirkung von Ernährung und Kultur). Der kritische und reflektierte Umgang mit der eigenen Kultur sowie der Austausch mit



anderen Kulturen bietet Lernanlässe, in denen Lernen *zwischen* den Kulturen möglich wird. Dies ist vor dem Hintergrund der „kompetenten Lebensgestaltung“ eine besondere Chance und Leistung des Fachs *AuG*.

Auf sprachlicher Ebene muss Schule dazu beitragen, die Register Alltags-, Bildungs-, Schul- und Fachsprache zu fördern, um den Schüler/-innen Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. **Bildungssprache** erfüllt gesamtgesellschaftlich eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion, während **Schulsprache** eine eigene Varietät der Bildungssprache mit eigenen Gattungen für schulische Kontexte darstellt, die Lehr-/Lernsituation maßgeblich bestimmt und sich damit auf Bildungszertifikate auswirkt (vgl. Kap. 3.2: 24f.; vgl. auch Morek/Heller 2012: 70 und Feilke 2013: 117). Dies ist insbesondere brisant, da Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache, die bereits Schulunterricht in ihrer Erstsprache oder einer anderen Zweitsprache besucht haben, oftmals nicht auf fachlicher, sondern auf sprachlicher Ebene scheitern (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012: 5). Bolte (2013: 15) akzentuiert die Bedeutung der Wortschatzarbeit für die Aneignung von Bildungssprache: „Das A und O der Heranführung von Kindern und Jugendlichen an die Bildungssprache liegt in der täglichen *Wortschatzarbeit*“ (Hervorhebung im Original; vgl. Kap. 3.5: 57).

Ausgehend von Wygotski fasst Rincke (2010: 264) die Differenz von Alltags- und Fachsprache folgendermaßen zusammen: „Die Alltagssprache entwickelt sich ausgehend vom Objekt der Anschauung, die Fachsprache hingegen entwickelt sich auf das Objekt der Anschauung hin.“ Entgegen der populären Meinung sei Präzision kein Privileg der Fachsprache, da besonders Alltagssprache der Intention des Sprechenden gerecht werden könne. Den Unterschied der Varietäten begreift Rincke in der jeweiligen Anschauung, die für die Alltagssprache den Grundstein lege, für die Fachsprache das Ziel stecke. Die Lernenden bewegen sich im Unterricht nicht auf dem Weg von Alltagssprache hin zur einer Fachsprache, sondern entwickeln beide Register weiter (vgl. ebd.). Die dabei zustande kommende Unterrichtssprache bezeichnet Precht (2014: 91) als „vermittelnde Mischform“. **Alltagssprache** ist dabei das Register, das den Sprechenden in situationsgebundenen Kontexten verbale Kommunikation ermöglicht. **Fachsprache** ist „durch ein bestimmtes Fachvokabular, ein sprachliches Inventar, um Fachvokabeln untereinander zu verbinden, und die Rücksichtnahme auf die jeweils vorliegende Kommunikationssituation gekennzeichnet“ (Rincke 2010: 238). Mit Hinblick auf spätere

Ausbildungsmöglichkeiten hat der Fachunterricht die Aufgabe, die Entwicklung der für eine Ausbildung im jeweiligen Fachbereich wesentlichen sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Leisen 2013a: 6).

Eine Möglichkeit, Alltags- und Fachsprache näher zu kennzeichnen, ist Cummins Modell von BICS und CALP (vgl. 2.3: 24; Cummins 1980: 177). 1984 ergänzte Cummins das BICS/CALP-Modell um den Kontextbezug (vgl. Abbildung 2). So ist kognitiv-„unaufwändige“ Kommunikation im zweiten Quadranten komplexer als im ersten, da im zweiten der Kontext reduziert ist. Kognitiv-aufwändige, abstrakte Kommunikationsanlässe (vierter Quadrant) sind komplexer als kognitiv-aufwändige, jedoch kontextbezogene Anlässe.

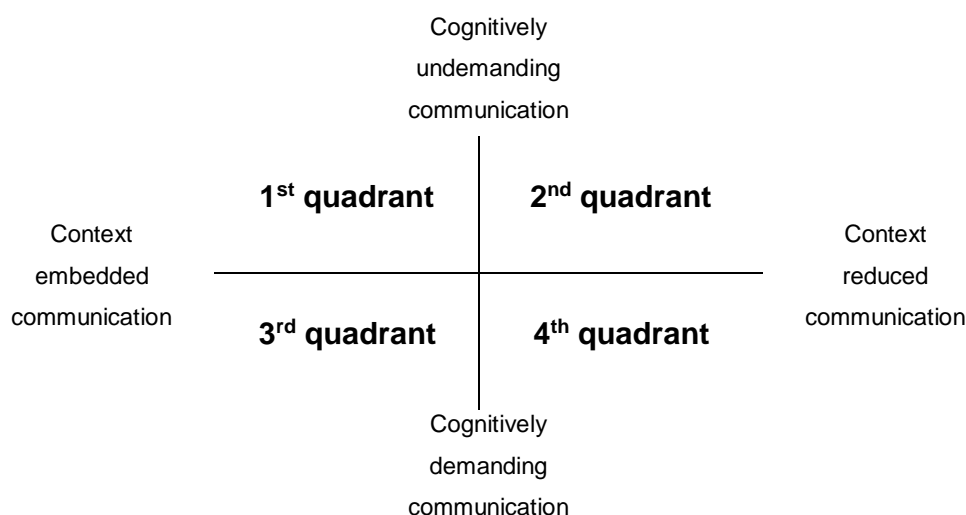


Abbildung 2: BICS/CALP Matrix (nach Otten/Wildhage 2003: 29)

Die Fachsprache des Schulunterrichts unterscheidet sich in ihrer Komplexität von der rein wissenschaftlichen Fachsprache. So formulieren Buhlmann/Fearns (2000) den Grad der inhaltlichen Spezialisierung eines Fachtexts als vertikale Schichtung:

„So ist z. B. ein Text aus einem Chemie-Schulbuch niedriger spezialisiert als ein Aufsatz in einer chemischen Fachzeitschrift; ein Text über ‚Bewegung‘ in einem Lehrbuch der Sekundarstufe I ist niedriger spezialisiert als einer aus einem Buch für die Sekundarstufe II oder aus einem Fachlexikon“ (Buhlmann/Fearns 2000: 13).

Der Grad der Komplexität der Fachsprache hängt dabei mit dem Ausmaß der verwendeten fachspezifischen Spracheigenschaften zusammen.

Knapp (1999: 33) stellt fest, dass Kinder „aus Sprachminderheiten“ sich im Unterrichtsgeschehen auch mit mangelndem Wortschatz und geringen „morphologischen, syntaktischen und textuellen“ Kenntnissen äußerlich bewähren können. Dabei spricht Knapp von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“. Diese können einerseits durch verschiedene Vermeidungsstrategien der Schüler/-innen überdeckt werden, beispielsweise durch das Umschreiben oder Vermeiden von Wörtern oder Konstruktionen, derer sich die Schüler/-innen nicht sicher sind. Andererseits tragen standardisierte und ritualisierte Unterrichtshandlungen dazu bei, dass die Sprachschwierigkeiten verdeckt werden und bleiben (vgl. ebd.: 31). Diese Beobachtung lässt sich auf M. Franks (2015: 16) Interpretation von Deutsch als Zweitsprache übertragen (vgl. Kap. 3.2: 44). Während nicht nur, aber vor allem DaZ-Lernende häufig Unterstützung in der Ausbildung allgemeinsprachlicher Kompetenzen brauchen, haben viele sowohl ein- als auch mehrsprachige Schüler/-innen gelernt, im schulischen Sprachstrom von Schul-, Bildungs- und Fachsprache mitzuschwimmen. Bonnet (2005: 22) liefert hierzu ein hervorragendes Beispiel aus dem bilingualen Chemieunterricht. Als die Klasse im Plenum die englische Bezeichnung für das deutsche Wort „Reagenz“ sucht, beschwert sich die Schülerin Eva: „Was is’n [sic] das Reagenz. Ich weiß doch noch nicht mal, was das im Deutschen heißt.“ Die explizite Spracharbeit in Bonnets bilingualen Unterricht lässt die Schülerin ihr zunächst sprachliches, zugleich aber auch inhaltliches, Problem des Nicht-Verstehens entdecken und liefert den entscheidenden Anlass für eine sprachliche und inhaltliche Entwicklung.

„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“, schreibt Butzkamm (1989: 110) und meint damit, dass Sprache und Inhalte im Schulunterricht untrennbar sind. Fachliche Inhalte und Sprache wachsen im Fach an- und miteinander. Ehlich (2013: 40) unterstreicht die Wichtigkeit der Aufgabe, die Rolle der Sprache in den Fächern bewusst zu machen und ernst zu nehmen.

### **3.8 Naturwissenschaftliche Fachsprache am Beispiel des Fachs Alltagskultur und Gesundheit**

*„So, wie fachliches Verstehen und fachliche Denkstrukturen untrennbar mit der Sprache im Fach verbunden sind, ist auch das Sprachlernen im Fach*

untrennbar mit dem fachlichen Kompetenzerwerb verbunden“ (Leisen 2013a: 11).

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Begriff der Fachsprache bereits beleuchtet. Die fachspezifische Sprache des Fachs *Alltagskultur und Gesundheit* (AuG) soll in diesem Kapitel exemplarisch für naturwissenschaftliche Fachsprachen näher betrachtet werden. Da im Rahmen dieser Arbeit fächerübergreifend gearbeitet wird, ist eine Skizzierung des Fachs AuG zunächst notwendig.

Das Studienfach AuG, das angehende Lehrkräfte in Baden-Württemberg auf den Unterricht in verschiedenen Schulfächern<sup>11</sup> vorbereitet, entspringt der Haushaltswissenschaft (vgl. Methfessel/Schlegel-Matthies 2014: 32). Während Schulfächer wie „Hauswerk“, Hauswirtschaft“ oder „Familienhauswesen“ bis in die 1960er Jahre als handwerklich normative Mädchenbildung gestaltet wurden, erfuhr das Schulfach unter anderem als „Hauswirtschaftslehre“ oder „Arbeitslehre“ eine Öffnung zur Koedukation sowie eine „Verwissenschaftlichung“ der Inhalte (vgl. Methfessel 2012: 302, vgl. auch Schlegel-Matthies 2005a: o. A.). Die Ausrichtung an Weinerts Kompetenzbegriff<sup>12</sup> sowie die Stärkung des Lebensweltbezugs prägten die Schwerpunkte der haushaltswissenschaftlichen Didaktik der jüngeren Zeit (vgl. ebd.). Die Neuausrichtung des Studienfachs „Haushalt und textiles Werken“ unter dem Terminus „Alltagskultur und Gesundheit“ verdeutlicht die fachpolitische Debatte um die Zielsetzungen und Kerninhalte des Fachs. Prägend für diese Debatte war vor allem das Forschungs- und Modellprojekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen), in dem ein Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung entwickelt wurde. Ziel der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist „eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-) Gesellschaft“ (Schlegel-Matthies 2004: 19). Heseke/Beer (2004) beschreiben dabei die REVIS-Leitprinzipien für die Ernährungsbildung folgendermaßen:

<sup>11</sup> Diese sind nach dem Bildungsplan 2004 für die Grundschule das Fach *Mensch, Natur, Kultur* (MeNuK), nach dem Bildungsplan 2004 für die Realschule das Fach *Mensch und Umwelt* (MuM), nach dem Bildungsplan 2012 für die Werkrealschule die Fächer *Gesundheit und Soziales* (GuS) sowie *Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit* (WAG). Die veränderten entsprechenden Fächer in der Anhörungsfassung des Bildungsplans 2016 sind Sachunterricht sowie Kunst/Werken in der Grundschule sowie Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES) in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I und Oberstufe an Gemeinschaftsschulen.

<sup>12</sup> „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27).

„Durch eine reflexive, emanzipatorische und handlungsorientierte Ernährungsbildung, die von Alltagssituationen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, die sinnliche Wahrnehmung von Lebensmitteln und Speisen fördert, die Hintergründe und Zusammenhänge des eigenen Ernährungsverhaltens bewusst macht, wird die Eigenverantwortlichkeit gestärkt. Das Reflexionsvermögen und die Entscheidungsfähigkeit sowie Handlungskompetenzen werden gefördert“ (Heseker/Beer 2004: 243).

Methfessel/Schlegel-Matthies (2014: 34f.) fordern eine wissenschaftliche Durchdringung und kritische Auseinandersetzung mit der „viel beschworen[en]“ Alltagskultur. Methfessel/Schlegel-Matthies unterscheiden Strukturierung von „Räumen und Zeiten“, „wiederkehrende bzw. sich wiederholende Muster, Abläufe bzw. Prozesse und routinierte Handlungen“ als Kernelemente von Lebenszusammenhängen, die „Alltag“ ausmachen (ebd.: 28). Die Perspektive auf Kultur ist deskriptiv-analytisch auf die sich stetig wandelnden „Errungenschaften der Menschen“ in Gegenüberstellung zur „Natur“ ausgerichtet (ebd.: 30). Im Bereich der Alltagskultur sind als Konsequenz unterschiedliche Handlungsfelder auszumachen, in denen vernetzter Kompetenzerwerb angestrebt wird (z. B. „Ernährung, Wohnung, Kleidung, Ressourcenmanagement etc.“; ebd.: 32).

In der Anhörungsfassung des Bildungsplans 2016\* für die allgemeinbildenden Schulen der *Sekundarstufe I und Oberstufe* in Baden-Württemberg ist das Schulfach *Alltagskultur, Ernährung, Soziales* (AES) verankert. AES ist dabei als Wahlpflichtfach konzipiert, das wie bisher schon zum Werkreal- und Realschulabschluss (grundlegendes Niveau G und mittleres Niveau M) und nun ebenfalls zum Gymnasialabschluss führen kann (erweitertes Niveau E). Ziel des Schulfachs AES ist die Entwicklung von „Handlungskompetenzen für die Alltagsbewältigung und Alltagsgestaltung“ sowie Anregung „zur Persönlichkeitsentwicklung und zur beruflichen Orientierung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015d: 5). Das Fach *AuG* strebt ausgehend von den Erfahrungen und Lebensweltbezügen der Schüler/-innen den Auf- und Ausbau alltagsrelevanter Kompetenzen an. In einer von Konsumierenden zunehmend als komplex wahrgenommenen Welt sind Verbraucherkompetenzen notwendig für die Bewältigung und die selbstbestimmte sowie reflektierte Gestaltung des alltäglichen Lebens (vgl. Schlegel-Matthies 2004: 15). Die fachlichen Inhalte bieten Anlässe, die eigene kulturelle Brille zu hinterfragen und in den Austausch mit anderen Kulturen zu treten. In der Gesellschaft wird „Interkulturalität“ häufig mit „internationaler Küche“ gleichgesetzt. Dieses Verständnis greift zu kurz, ist jedoch gleichzeitig ein Indikator für die Potentiale des Fachbereichs

*AuG*: nicht nur Liebe, sondern auch Empathie geht durch den Magen. Auf sprachlicher Ebene ist festzustellen, dass Fachsprache und Alltagssprache eng in einander greifen. So sind die Bezeichnungen von Arbeitsgeräten und -utensilien in der Nahrungszubereitung eher Elemente der Alltagssprache, als Geräte der Chemie oder Physik (vgl. „Tropfpipette“ oder „Flaschenzug“). Damit bietet der *AuG*-Unterricht Möglichkeiten, sowohl Fach- als auch Alltagssprache auszubilden, was sich wiederum positiv auf die zahlreichen *AuG*-spezifischen beruflichen Perspektiven auswirken kann.

Michalak/Bachtsevanidis (2012: 4) unterstreichen, „dass insbesondere der Fachunterricht mit seinen spezifischen sprachlichen Strukturen und typischen Textmustern viele Schwierigkeiten für DaZ-Lernende birgt“. Das Fach *AuG* ist dabei vor allem von naturwissenschaftlichen Disziplinen und naturwissenschaftlicher Fachsprache geprägt (z. B. inhaltlich im Bereich der Ernährungs- und Bekleidungsphysiologie). Daneben sind auch gesellschaftswissenschaftliche und musisch-ästhetische Handlungsfelder und deren Fachsprachen im Fach *AuG* vertreten (z. B. Soziologie der Ernährung oder gestalterische Identitätsexpression im Textilbereich). Kaluk/Mojša-Paul (2013: 217) schildern, dass besonders „für mehrsprachige Kinder [...] das Lesen und Verstehen naturwissenschaftlicher Texte problembehaftet“ sei. Grund dafür sei das Fehlen wichtiger Schlüsselbegriffe und -konzepte sowie grammatischer Konstruktionen, die naturwissenschaftliche Fachsprachen kennzeichnen. Auch Rösch (2011: 82f.) versteht fachspezifische Lexik, Syntax und Sprachhandeln als Charakteristika von Fachtexten (vgl. Kap. 2.5: 31). Meyer (2014: 56) differenziert den Bereich der Lexik für naturwissenschaftliche Fachsprachen aus:

1. *Wörter, die in der Alltagssprache nicht existieren.*

Die differenzierte Verwendung von Gartechniken stellt eine grundlegende Kompetenz in der Nahrungszubereitung dar. In der Alltagssprache wird überwiegend von „kochen“ anstelle von „Nahrungszubereitung“ gesprochen, obwohl das Kochen fachlich nur die Gartechnik „schwimmend in Wasser von 100 Grad Celsius“ darstellt (Bartsch 2008: 67).

2. *Wörter, die in der Alltagssprache in gleicher oder zumindest vergleichbarer Bedeutung vorkommen. Hier kann weitergehend unterschieden werden zwischen Worten, deren zugesprochene Bedeutung im Alltag allgemeiner oder spezieller ist.*

Z. B. schildert Pohl (2007: 165), dass im „aktuellen Sprachgebrauch“ Marmelade und Konfitüre gleichbedeutend verwendet würden, wobei im süddeutschen Bereich, insbesondere in Bayern und Österreich, nur *Marmelade* gebraucht wird“. Die Verwendung der Bezeichnungen Konfitüre und Marmelade erfolgt fachlich richtig jedoch nach der

Differenzierung von unterschiedlichen Zutaten und Zusammensetzungen der Erzeugnisse gemäß der Konfitürenverordnung KonfV 2003.

3. *Wörter, die in der Alltagssprache vorkommen, denen jedoch eine gänzlich andere Bedeutung zugesprochen wird.*

Z. B. das Wort *Stärke*, vgl. auch Kap. 2.5: 28.

(Meyer 2014: 56, mit eigenen Beispielen ergänzt)

Naturwissenschaftliche Fachsprache umfasst neben Substantiven auch fachspezifische Adjektive und Verben (ebd.). Des Weiteren stellt Meyer fest, dass Polysemie nicht nur zwischen Alltags- und Fachsprache, sondern auch innerhalb einer Fachsprache selbst vorliegen kann. Für den Mathematikunterricht macht er Symbole mit feststehender Bedeutung, sogenannte Konstanten, als Fachwörter aus (vgl. ebd.). Leisen (2010: 46) zählt auch nonverbale, bildliche und symbolhafte fachspezifische Darstellungsformen zu den „Sprachen“ im Fach. Texte in der Fachsprache sind in der Regel durch grammatische und lexikalische Strukturen „verdichtet“ (Krischer 2005: 50).

Ein Blick in ein willkürlich gewähltes Schulbuch für das Schulfach *Mensch und Umwelt* (Sekundarstufe I, Realschule) lässt die Wechselbeziehung von Sprache und fachlichen Inhalten sowie deren Komplexität erahnen. Auf einer einzigen Seite im DIN-A5 Format über die Gartechnik *Frittieren* werden gut die Hälfte der Besonderheiten in Fachtexten nach Rösch (2011: 82f., vgl. Kap. 2.5: 31), teilweise mehrfach, verwendet. Im Bereich der Lexik sind dies Oberbegriffe (z. B. Gargut, Spritzgebäck), Komposita (z. B. Tiefkühlkost), Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen (z. B. frittieren) und fachsprachlich relevante Prä-/Suffixe (z. B. Pommes frites *ausfüllen*). Im Bereich der Syntax fällt die häufige Verwendung des Passivs auf (z. B. abtropfen lassen), sowie die Verwendung von Verben mit passivischer Bedeutung (z. B. verwenden) und Nominalisierungen (z. B. „Frittieren ist *ein Garen* in heißem, reinem Fettbad.“). Die Sprachhandlung weist keine Erzählstruktur auf und ist unpersönlich (z. B. „Fett nicht überhitzen!“), bietet kaum Identifikationsmöglichkeiten (z. B. „Spritzgefahr! Unfallgefahr!“), ist deskriptiv (z. B. Bildbeschreibung „Fett erhitzen.“) und verallgemeinernd (z. B. „*Nicht zu viel Gargut* auf einmal einfüllen, das Fett kühlt sonst zu stark ab.“).

Die Signifikanz der Sprache der Haushaltswissenschaft und ihrer Didaktik ist kaum untersucht worden. Eine Ausnahme für den wissenschaftlichen Bereich stellt die Pilotstudie „Semantik des Geschmacks/ Sensory Semantics and the Semantics of

Taste“ dar. Als interdisziplinäres Forschungsprojekt verbindet die Forschungsgruppe Gesprächs- und Kognitionslinguistik mit Sensorik und kommt zu dem Schluss, dass „die Bedeutung von Geschmacksausdrücken [in der Alltagssprache, Anmerkung H. M.] dialogisch konstruiert wird“ (vgl. Bieler et al. 2011: 162). Fachliche Experten, z. B. professionelle sensorische Prüfer/-innen, können sich auf ein genormtes Fachvokabular beziehen (z. B. DIN 10964) (vgl. Forßbohm et al. 2014: 57). Im Sinne fachspezifischer Sprachförderung haben Didaktiker/-innen verschiedener Disziplinen bereits Pionierarbeit geleistet (beispielsweise Leisen und Tajmel [Physik], Meyer [Mathematik], Altmeyer [Religion], Rezat und Jentges/Sokolowski [Musik], Fohr [Kunst]; Beiträge u. a. erschienen in Michalak (2014) und Zeitschrift *Deutsch als Zweitsprache*). Wie oben erwähnt, ist dies für das Fach AuG kaum der Fall. Bemerkenswert ist jedoch ein Beitrag von Miesera/Sander (2015) zur „Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“. Die Autorinnen stellen einen Bedarf an Förderung sprachlicher Kompetenzen in der AuG-spezifischen Berufsbildung fest und prognostizieren, dass die Deckung dieses Bedarfs auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe von Berufsschullehrkräften darstellen wird – „unabhängig davon, ob eine Deutschfakultas vorliegt“ (ebd.: 68). Deshalb sprechen sich Miesera/Sander für berufsbezogenen Deutschunterricht und sprachsensiblen Fachunterricht als Ergänzung zueinander aus (vgl. ebd.).

### 3.9 Sprachsensibler Fachunterricht

In Kapitel 3.6 wurden bereits einige Modelle und Konzepte schulischer Sprachförderung vorgestellt. Dieses Kapitel betrachtet Sprachförderungskonzepte, die sehr interessant für den AuG-Unterricht sind. Rösch (2011: 160) stellt heraus, dass monolinguale Kinder und Jugendliche mit einer nicht-deutschen Erstsprache beim Erwerb und beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache Unterstützung brauchen, die „in alle Fächer integriert“ sei. Von einer solchen durchgängigen Sprachförderung könnten jedoch auch Kinder mit deutscher Erstsprache profitieren. Die Forderung nach „Sprachförderung“ oder Sprachbildung“ in allen Lernbereichen der Regelschule ist nicht neu: bereits 1979 forderte Fillion auf Basis seiner Studien zu *„Language across the curriculum“* eine bewusste Sprachförderung in allen Fächern (vgl. ebd.: 57). Vollmer/Thürmann (2013: 41) kritisieren rückblickend, dass die Initiative *„Language across the curriculum“* trotz beachtlicher Ressourcen keine



nennenswerten nachhaltigen Erfolge in Großbritannien verzeichnen konnte. Sie begründen dieses Resümee auf

„[...] die mangelnde Bereitschaft der Fächerschule, die sprachpädagogische Aufmerksamkeit von der Oberflächenebene (Morphosyntax, Lexik, Kollokationen) und den normativen Aspekten der Sprachrichtigkeit auf die diskursfunktionale Ebene zu verlagern“ (Vollmer/Thürmann 2013: 41).

Des Weiteren argumentieren Vollmer/Thürmann, dass das Konzept den Schulen bildungspolitisch auferlegt worden sei. An den Schulen habe es an verantwortlichen Instanzen gefehlt, die die Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen überprüfen und vorantreiben (vgl. ebd).

Auch in Deutschland hat die Aufsplitterung des Schulunterrichts in einzelne Fächer zur Folge, dass sich der Deutschunterricht neben anderen Fächern als eigenständigen Fachunterricht begreift, in dem es primär gilt, Fachinhalte zu vermitteln (vgl. Chlosta/Schäfer 2014: 286). In seiner Darstellung der Geschichte des Deutschunterrichts fasst H. J. Frank (1973: 72) die Auswirkungen der Ausgliederung einzelner Fächer auf durchgängige Sprachbildung zusammen: „Der genannte Satz ‚Jede Unterrichtsstunde ist eine Deutschstunde‘ blieb durchweg ein gutgemeinter Appell [...] dessen didaktische Konsequenz für die jeweiligen Fächer man jedoch nie ernstlich in Betracht zog.“

Abels (1978: 87) fordert eine erneute Verbindung des Sprachunterrichts im Fach Deutsch mit anderen Schulfächern. Zwar sei es nicht Aufgabe des Deutschunterrichts fachspezifische Termini anderer Sachfächer zu definieren, dennoch solle dieser gelegentlich „auf fachsprachliche Probleme anderer Fächer“ eingehen, um das Sprachbewusstsein der Schüler/-innen zu fördern (vgl. *Language-awareness*, Kap. 3.2: 43). Anhand eines Beispiels aus dem Geschichtsunterricht zeigt Abels ein Modell zur Einbettung sachfachbezogener Fachsprache im Deutschunterricht auf und erläutert:

„Das Unterrichtsmodell dient nicht dem Zweck, noch einmal nach der Behandlung des historischen Faktums im Geschichtsunterricht den Text inhaltlich zu interpretieren. Vielmehr sollen die Sprache, die fachsprachlichen Wörter, deren Verhältnis zueinander untersucht werden. Es handelt sich um einen Beitrag zur Sprachreflexion“ (1978: 93).

Die neuere Diskussion in Deutschland über die Sprachbildung in allen Fächern prägte Leisen mit dem Leitbegriff „sprachsensibler Fachunterricht“ maßgeblich (vgl.

Vollmer/Thürmann 2013: 42). Leisen (2013a: 3) definiert diesen Begriff als den „bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“. Der sprachensible Fachunterricht integriert sowohl Fach- als auch Sprachlernen in den Unterricht. Sprache wird im sprachsensiblen Fachunterricht „an und mit“ fachlichen Inhalten und fachspezifischen Problemstellungen gelernt (vgl. Leisen 2015: 132). Zentral für den sprachsensiblen Fachunterricht ist Leisens Forderung, in allen Fächern Sprache zu einem Lerngegenstand zu machen. Reflexion über Sprache ist damit nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern auch eines jeden Fachunterrichts. Kooperatives Arbeiten, wie etwa fächerübergreifender Unterricht, kann die Einbettung von Sprache als Lerngegenstand im Fachunterricht sowie die Einbettung von Fachsprache in den Deutschunterricht unterstützen.

Dem Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts unterliegen dabei 9 Prinzipien (vgl. Leisen 2013a: 43):

1. *Prinzip der Gleichzeitigkeit von Fachlernen und Sprachlernen*  
Fachlernen und Sprachlernen sind untrennbar und entwickeln sich an- und miteinander. Sprachlernen ist durchgängig Teil des Sachfachunterrichts.
2. *Prinzip des Vorrangs der Sachfachdidaktik vor der Sprachdidaktik*  
Der Erwerb fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten wird durch sprachorientiertes Fachlernen unterstützt.
3. *Prinzip der Problemdiagnostik*  
Fachliche und sprachliche Probleme werden differenziert betrachtet, sodass fachliche Probleme fachlich und sprachliche Probleme sprachlich gelöst werden.
4. *Prinzip des sprachlichen Aushandelns*  
Der sprachensible Fachunterricht ist ein Prozess der Bedeutungsaushandlung. Im Unterricht wird „mit der Sprache und um Sprache gerungen“.
5. *Prinzip der bewussten Sprachenvielfalt*  
Die „Sprachenvielfalt der verschiedenen Abstraktionsebenen“ wird genutzt. Dazu gehören z.B. nonverbale Sprache, Bildsprache, Alltags-, Unterrichts-, Fachsprache, symbolische Sprache.
6. *Prinzip der sprachlichen Eigentätigkeit durch Handlungsorientierung*  
Die Schüler/-innen erleben Sprache als bedeutendes Kommunikationsmittel, indem sie sprachlich eigentätig werden und mitteilungsbezogen kommunizieren.
7. *Prinzip der verschiedenen Darstellungsformen*

Der sprachensible Fachunterricht erkennt fach- und sprachdidaktisches Potential im Wechsel der Darstellungsformen und nutzt es für das Fach- und Sprachenlernen.

8. *Prinzip der sprachlichen Unterstützung*

Die Arbeit mit und an der Sprache wird methodisch unterstützt.

9. *Prinzip der Aufgabenorientierung*

Durch das Bewältigen von Lernaufgaben werden die Lernenden inhaltlich, fachmethodisch und sprachlich herausgefordert, indem sie fachliche und sprachliche Kompetenzen anwenden und erweitern. Dies erfolgt nicht „zur Förderung des Erwerbs isolierter Fertigkeiten“.

Im sprachsensiblen Fachunterricht treffen drei Lernbereiche aufeinander (vgl. Abbildung 3). Durch das „Fachlernen“ sollen die Lernenden fachspezifische Fähigkeiten und Kenntnissen erwerben, sowie Fachkompetenzen ausbauen. Dabei legt Leisen Wert auf das Problemlösen und die handelnde Bewältigung der Probleme.

Zu den Fachinhalten zählen Konzepte, wissenschaftliche Begriffe, Phänomene, Fakten, Gegenstände, Experimente, Modelle, Theorieelemente u. ä. (vgl. Leisen 2013a: 11). Der zweite Lernbereich, das „Sprachlernen“ im Fach, zielt auf den Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen. Dazu gehören „wissenschaftliche Begriffe sowie die fachkommunikativen und sprachlichen Strukturen“ (ebd.).

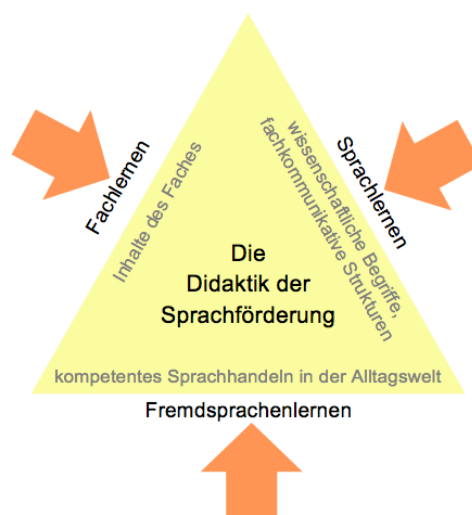


Abbildung 3: Das didaktische Dreieck der Sprachförderung  
(Leisen 2013a: 11).

Sprache und fachliche Denkstrukturen und fachliches Verstehen sind eng miteinander verknüpft (vgl. Kap. 3.7: 65). Dies betont Leisen und unterstreicht die Signifikanz dieses Lernbereichs. Den dritten Lernbereich, das „Fremdsprachenlernen“, münzt Leisen auf das Lernen von Deutsch als Zweitsprache um. Insbesondere DaZ-Lernende setzen sich hier mit sprachlichen Phänomenen auseinander, die in Bezug zur Kultur- und Lebenswelt der Zielsprache stehen. Auch die monolingual deutschsprachigen Lernenden sollen ihre allgemeinsprachlichen Kommunikationskompetenzen erweitern. Durch die Verzahnung der drei Lernbereiche

Fachlernen, Sprachlernen und Fremdsprachenlernen ergibt sich ein komplexer Anspruch für die Didaktik. Die Didaktik der Sprachförderung im Fach nach Leisen enthält als Konsequenz „sowohl Elemente der Fachdidaktik als auch Elemente der Fachsprachen- und Fremdsprachendidaktik [hier Zweitsprachendidaktik, H. M.]“ (ebd.).<sup>13</sup>

Leisen versteht sprachsensiblen Fachunterricht als eine Antwort auf die „Herausforderung heterogener Klassen“ (Leisen 2013a: 3). Die PISA-Studien haben gezeigt, dass insbesondere Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu den sprachgefährdeten Kindern gehören (vgl. Kap. 3.1: 35). Bei der Schülerschaft mit Deutsch als Erstsprache sind es vor allem diejenigen aus bildungsferneren Elternhäusern, für die eine Aneignung fachsprachlicher Kompetenzen „vielfach problematisch“ ist (Schmölzer-Eibinger 2013: 27). Leisen schlussfolgert, dass Sprachförderung eine „Voraussetzung für erfolgreiche Integration“ darstellt, um sprachschwächeren Schüler/-innen eine „berufliche und gesellschaftliche Zukunft zu ermöglichen“ (Leisen 2013a: 3). Dies gilt sowohl für DaZ-Lernende als auch für monolingual deutschsprachige Kinder. Mit *sprachsensiblem Fachunterricht* hat Leisen ein Konzept vorgelegt, das Schulen in der Wahrnehmung ihres sprachfördernden Bildungsauftrags unterstützen kann. Das Handbuch bietet eine Einführung in die Sprachaneignungsforschung, die insbesondere an Fachlehrkräfte ohne sprachdidaktische Ausbildung adressiert ist. In weiteren Artikeln versucht Leisen, die Ängste und Hemmschwellen von Fachlehrkräften gegenüber der Verankerung der Sprachförderung in den jeweiligen Sachfachunterricht abzubauen (vgl. Leisen 2005).

Leisens Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts baut auf dem Konzept des *sprachorientierten Fachunterrichts* auf. Da durchgängige Sprachbildung in allen Fächern spätestens seit den 1970er Jahren auch in Deutschland gefordert wird (s. o.), existieren weitere Ansätze und Konzepte zur Umsetzung. Ein für die Schulbildung in Deutschland relevanter Ansatz ist *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, etwa: integriertes Sprachen- und Inhaltslernen), bei dem Sprach- und Sachfachlernen an und miteinander erfolgen. Die Umsetzung erfolgt in Deutschland vor allem in *bilingualem Unterricht*. Das Sprachlernen bezieht sich dabei in der Regel auf eine moderne Fremdsprache, z. B. Englisch oder Französisch. Die Mehrheit der Klasse verfügt dabei häufig über eine gemeinsame (Erst-) Sprache, sodass Lernen in Immersion stattfinden kann (vgl. Kap. 3.6: 60). Dabei haben Schulen große Freiheit in der organisatorischen Ausgestaltung bilingualen Unterrichts. Beispielsweise können

---

<sup>13</sup> Die Einflüsse der jeweiligen Didaktiken werden in Abbildung 3 durch Pfeile dargestellt.

bilinguale Züge bzw. Klassen angeboten werden, die in einem oder mehreren Fächern in der Fremdsprache unterrichtet werden, flexible bilinguale Module oder Projekte können angeboten werden oder auch ein verpflichtender bilingualer Unterricht in einer Klassenstufe, z. B. Erdkundeunterricht in allen 7. Klassen erfolgt in der Fremdsprache. Der Schwerpunkt von CLIL liegt in dem Potential, Fremdsprache und Fachinhalt an- und miteinander zu lernen (vgl. Krechel 2003: 194; Otten/Wildhage 2003: 13). Chlosta/Schäfer (2014: 283) stellen fest, dass gerade „die didaktisch-methodischen Ansätze des bilingualen Fachunterrichts [...] z. T. auch zu einer verbesserten Spracharbeit im Fachunterricht mit Lernern des Deutschen als Zweitsprache dienen“ können. Bei diesem Vergleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass bilingualer Sachfachunterricht in der Regel erst einsetzt, wenn die Lernenden bereits zielsprachliche Kompetenzen erworben haben, weshalb sich die Ansätze nur bedingt übertragen lassen (vgl. Rösch 2011: 80).

Neben *sprachsensiblem* und *sprachorientiertem* Fachunterricht existieren zahlreiche Beiträge zu *sprachintegriertem*, *sprachbewusstem*, *durchgängig sprachbildendem* oder *sprachintensivem* Fachunterricht. Hinter dem letztgenannten Schlagwort verbirgt sich ein Unterrichtskonzept von Kurtz et al. (2014). *Sprachintensiven* Fachunterricht grenzen Kurtz et al. von segregativen, additiven und integrierten Sprachförderungsmaßnahmen ab. Neben Mehrsprachigen und Schüler/-innen „mit anderweitig geringem Zugang zur Standardsprache Deutsch“ betont die Autorengruppe die Sprachförderung von Schüler/-innen mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen und Schüler/-innen mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Kurtz et al. 2014: 6), während sich Leisens (2013) Konzept des *sprachsensiblen* Fachunterrichts vor allem an den Bedürfnissen DaZ-Lernender und monolingual deutschsprachig sprachschwächerer Schüler/-innen orientiert. Bilingualer Sachfachunterricht wird vor allem an Gymnasien und Realschulen angeboten und ist in Form bilingualer Züge ausschließlich leistungstärkeren Schüler/-innen zugänglich. Alle drei Ansätze bieten wertvolle Anregungen zur Konzeption durchgängiger Sprachbildung, die individuell auf die Lernendengruppe angepasst werden müssen.

### **3.10 Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts**

Leisen (2010: 9) betont, dass auch Lehrkräfte, „die sich noch nicht mit Sprachförderung auseinandergesetzt haben“ nach und nach Fachunterricht sprachsensibel gestalten können. Krischer (2005: 52) schlägt vor, zunächst das Vorwissen der Schüler/-innen zu aktivieren, damit diese sowohl fachlich als auch

sprachlich den „roten Faden aufnehmen“. Bei der Konzeption von Aufgaben sollte beachtet werden, dass die Aufgabenstellungen den Kenntnissen der Schüler/-innen angepasst sind, da diese nicht aufgrund sprachlicher Barrieren nicht verstehen und nicht bearbeiten können (vgl. ebd.). Leisen (2013a: 8) unterscheidet dabei zwischen Methoden der gestuften Hilfen (gleiche Aufgaben und gleiche Anforderungen, unterschiedliche Hilfen) und Methoden der gestuften Anforderungen („unterschiedliche Aufgaben mit unterschiedlich hohen fachlichen und/oder sprachlichen Anforderungen“), die durch Binnendifferenzierung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Dabei können Aufgabenstellungen, die Anlass für echte Kommunikation bieten, das sprachliche und fachliche Lernen unterstützen (vgl. Leisen 2013a: 58, vgl. auch Kap. 3.7: 65).

Obwohl in Politik und Gesellschaft häufig von Mehrsprachigkeit als Potential die Rede ist, erleben die Schüler/-innen Mehrsprachigkeit in der Schule eben nicht als eines (vgl. Ekinici 2013: 325). Ekinici (2013: 326) spricht sich für eine Veränderung der Lernsituation mehrsprachiger Schüler/-innen aus, die durch einen verstärkten Lebensweltbezug erreicht werden können. So könnten Themen wie „Migration, Fremde, Heimat, Kultur und Identität“ oder „von Migranten selbst“ verfasste bzw. produzierte Medien Schüler/-innen die Möglichkeit bieten, ihre Mehrsprachigkeit und/oder ihren Migrationshintergrund als Potential zu verstehen (ebd.).

Apeltauer (2012: 15) erläutert, „dass eine Verbindung von einem erstsprachlichen Wort zum Konzept rascher hergestellt wird als von einem entsprechenden Wort der Zweitsprache zum Konzept“. Um durch die Zweitsprache an ein Konzept zu gelangen, werden Wörter der Zweitsprache ihrer Bedeutung nach in die Erstsprache übertragen. Der Zugriff auf die Ebene des gesuchten Konzepts erfolgt also gewissermaßen über einen Umweg. Damit DaZ-Lernende am Unterricht partizipieren können, empfiehlt Apeltauer Lehrkräften beim Beantworten von Fragen in der L2 „längere Reaktionszeiten“ zuzulassen (ebd.).

Für die Vermittlung fachlicher Inhalte bedienen sich Unterrichtsmedien sprachlicher Mittel verbaler, nonverbaler, bildlicher oder symbolhafter Darstellungsweise (vgl. Leisen 2013: 46). Ein Wechsel der Darstellungsformen der Fachsprache wird von Precht (2014: 94) und Leisen (2003: 20) empfohlen. Bei Leisen (2013) findet sich eine gründliche und hilfreiche Übersicht über verschiedene Methoden-Werkzeuge, die auf den oben vorgestellten Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts beruhen.

## 4 Explorative Fallstudie: Sprachsensibler AuG-Unterricht in einer Vorbereitungsklasse

Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit haben ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Sprachaneignungsprozessen die Bedeutung der durchgängigen Sprachförderung, insbesondere mit Blick auf das Fach *Alltagskultur und Gesundheit*, herausgestellt. Da die Literatur- und Datenlage zu fachspezifischer Sprachförderung in *AuG* unzureichend ist, wurde ergänzend zum vorangegangenen theoretischen Teil dieser Arbeit eine explorative Studie durchgeführt. Ausgehend von der Frage, inwiefern der AuG-Unterricht in der Sekundarstufe I zur Sprachförderung beitragen kann, wurden Hypothesen aufgestellt, die in einem Ein-Gruppen-Prätest-Posttest überprüft wurden. Ziel der Arbeit ist es, erste Einblicke in das Sprachförderungs- und Bildungspotential des AuG-Unterrichts zu gewinnen. Das Vorgehen und die Ergebnisse der explorativen Studie zur Versprachlichung sensorischer Wahrnehmungen unter Einbeziehung fachsprachlicher, alltagssprachlicher, interkultureller und handlungsbasierter Aspekte werden im Folgenden dargestellt und reflektiert.

### 4.1 Sensorische Wahrnehmung und Versprachlichung

Günther/Günther (2007: 174) postulieren, dass Förderangebote für den Zweitspracherwerb „möglichst in die allgemeine geistige Entwicklung, in kommunikative, soziale, motorische und sensorische Zusammenhänge eingebunden werden“ sollten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Schwerpunkt auf sensorische Zusammenhänge gelegt. Für die Einbettung von Sprachförderung in sensorische Kontexte spricht die in Kapitel 3.5 erläuterte Forderung, sprachliche Formen kontextgebunden anzubieten, da Sprache mitsamt ihrer Konnotationen im sprachlichen Kontext gelernt wird (vgl. Bachor-Pfeff 2013: 130, vgl. auch Cummins nach Otten/Wildhage 2003: 29).

Der ersprachliche Fachunterricht zielt nach Krischer (2005: 48) in erster Linie auf „die Erlangung von Fachkompetenz“ ab. Die *Sensorik* der fünf Sinne spielt im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung des Fachs *AuG* eine herausragende Rolle. Während die Betrachtung des Aufbaus und der Funktionsweisen der Sinne in Bereichen der Biologie und Physik anzusiedeln sind, so ist die sensorische Erfahrung selbst, also die „Empfindung (Reiz) und Wahrnehmung (Bewertung der Empfindung)“ entscheidend für ein selbstbestimmtes und reflektiertes

Ernährungs- und Verbraucherhandeln (Barlösius 2011: 77, vgl. auch Schlegel-Matthies 2005b: o. A.). Neben Preis, Frische/Haltbarkeit und Verpackung stellt der Geschmack eines Lebensmittels für viele Menschen ein wichtiges Kriterium für ernährungsbezogene Konsumententscheidungen dar (vgl. Bartsch 2008: 29). Die Anforderungen an Lebensmittel werden dabei von anderen Sinneswahrnehmungen beeinflusst (vgl. ebd.: 64, vgl. auch Barlösius 2011: 82 sowie Bieler et al. 2011: 150). Geschmackspräferenzen und -aversionen werden in der Sozialisation geprägt, sodass Barlösius (2011: 112) von „Essgeschmack“ als „zentrale[m] Bestandteil des Habitus“ nach Bourdieu spricht. In der Didaktik plädieren Meier-Ploeger et al. (1999: 7-11) für eine gezielte Sinnesschulung in schulischen Kontexten während Forßbohm et al. (2014: 8-12) mit der Bedeutung der Sinnesbildung „über alle Lebensalter hinweg“ für den Einsatz sensorischer Prüfungen in der Berufsfelddidaktik argumentieren.

Bartsch (2008: 150f.) stellt die Bedeutung von Mahlzeiten als Kommunikationsanlass heraus. Der Zusammenhang von Sozialisation und Geschmack lässt vermuten, dass Lebensmittel, Mahlzeiten und Geschmack u. a. Themen bei Tisch sind. Bartschs Studie<sup>14</sup> zeigt, dass andere Gesprächsthemen eindeutig dominieren, jedoch bei einigen Kindern und Jugendlichen auch über lebensmittelbezogene Themen gesprochen wird.

<b>Rangliste der häufigsten Gesprächsthemen</b>		
<b>Rangplatz</b>	<b>Thema</b>	<b>regelmäßig/ oft (%)</b>
14.	Lebensmittelprodukte, Werbung	17,9
15.	Was ich esse	14,3
17.	Rezepte	4,6
18.	Wie ich esse	4,1

*Tabelle 3: Rangliste der häufigsten Gesprächsthemen (nach Bartsch 2008: 231).*

Während sprachliche Ausdrücke des Sehens und Hörens als objektiv bewertet werden, werden Geruchs- und Geschmacksverbalisierungen stärker für das Ausdrücken subjektiver Empfindungen herangezogen (vgl. Barlösius 2011: 81-84), so sei die „gesellschaftliche Wahrnehmungsweise [des Geruchsinns, Anmerkung H. M.]

<sup>14</sup> Die „Jugendesskulturstudie 2001“ war eine explorative, nicht-repräsentative Studie, die im Frühjahr 2001 mit mehr als 200 Kinder und Jugendlichen aus vier Berliner Oberschulen durchgeführt wurde (vgl. Bartsch 2008: 17 sowie ebd.: 118).



primär darauf spezialisiert [...], als zu nah wahrgenommene Beziehungen affektiv abzulehnen“ (Barlösius 2011: 84). Bieler et al. (2011: 145) beschreiben Geschmacksempfindungen als „subjektive Sinneswahrnehmungen, die erst im Zuge ihrer Versprachlichung intersubjektiv zugänglich werden“. Für die Untersuchung des Zusammenhangs von Geschmackswahrnehmungen und -versprachlichung sind insbesondere die Arbeiten der Forschungsgruppe „Semantik des Geschmacks/ Sensory Semantics and the Semantics of Taste“ beachtenswert (vgl. Kap. 3.8: 73). Der „eigentliche Geschmackswortschatz“ der deutschen Sprache ist in Abhängigkeit zu den soziokulturell geprägten Geschmacksqualitäten relativ klein und besteht aus *süß, sauer, salzig, bitter* und *umami*<sup>15</sup> (Bieler/Runte 2010: 111). Des Weiteren umfassen Geschmacksversprachlichungen neben Aussagen zur Qualität des Geschmacks auch Aussagen über die „Intensität des Geschmacks (*geschmacklos, mild, scharf, etc.*), über den Wohlgeschmack [...] (*gut, schlecht, lecker, etc.*) und sogar über die Konsistenz bzw. Textur [...] (*cremig, knusprig, knackig, etc.*)“ (ebd.: 112, Hervorhebungen im Original). Bieler/Runte (2010: 117-125) stellen verschiedene Strategien von Teilnehmenden ihrer Studien vor, mit deren Hilfe Geschmackswahrnehmungen versprachlicht wurden:

- Diskussion von Wortfeldern (Synonyme finden und voneinander abgrenzen)
- Kontrastierungen (Antonyme)
- Nennung prototypischer Referenzen
- Handlungsszenarien (Assoziationen)
- Bilder und Szenen, Beschreibung aus Werbung (Konkretisierungen)
- Gestik

Geschmackswahrnehmungen zu verbalisieren ist gleichermaßen eine alltägliche und komplexe Aufgabe. Nicht nur aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive ist die Erfahrung der Sinne im Schulunterricht sinnvoll. Die unmittelbare Verknüpfung von Sensorik und Sprache ist durch die Signifikanz von Wortschatz, Formeln und Routinen sowie sprachlichen Strategien aus sprachlicher Perspektive wichtig für Kommunikation im Alltag bzw. im Beruf.

---

<sup>15</sup> Während Faller et al. (2012: 651) die Geschmacksqualität *umami* (glutamatansprechend) explizit zu den Geschmacksqualitäten zählen, nimmt Barlösius (2011: 82) eine soziokulturelle Unterscheidung vor, indem sie süß, sauer, salzig und bitter als Geschmacksqualitäten anführt und anmerkt, dass es Kulturen gäbe, „in denen weitere Geschmacksrichtungen unterschieden werden“ und den „glutamattypische[n] Geschmack in vielen asiatischen Küchen“ als Beispiel anführt. Erläuterungen zu der Frage, warum „fettig“ keine eigene Geschmacksqualität darstellt, finden sich bei Meyerhoff/Nachtsheim (2012: 8-14).

## 4.2 Zentrale Fragestellung und Hypothesen

In der vorliegenden Arbeit wurde das Potential des Unterrichts in *Alltagskultur und Gesundheit* aufgezeigt, sowohl Fach- und Alltagssprache, als auch interkulturelle Kompetenzen und Handlungskompetenzen fördern zu können. Die zentrale Fragestellung der explorativen Studie lautet: Inwiefern kann der AuG-Unterricht zur Sprachförderung beitragen? Da der AuG-Unterricht insbesondere die Entwicklung und Erweiterung fachbezogener sowie personaler Kompetenzen anstrebt, wurden Aspekte dieser Bereiche in der Studie ebenfalls berücksichtigt. Der Versuch der Beantwortung der zentralen Fragestellung geschah über eine Ein-Gruppen-Prätest-Posttest-Untersuchung, anhand derer die unten vorgestellten Hypothesen über den Lernfortschritt der Schüler/-innen überprüft wurden.

### 1. Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen

Die vorliegenden Kapitel haben die Bedeutung fachintegrierter und kontextbezogener Sprachförderung aufgezeigt. Dabei wurde der Wortschatz als zentrales Element der Sprache, insbesondere der Fachsprache, herausgestellt. Die Hypothesen 1-3 beschäftigen sich deshalb mit der Wortschatzerweiterung in Alltags- und Fachsprache, konkret in den Themenfeldern *Karneval*, *Versprachlichung von Geschmackseindrücken* und *fettgebackenes Hefeteiggebäck*. Da Sprache jedoch nicht nur aus Wortschatz besteht, beschäftigt sich Hypothese 4 mit der Verwendung sprachlicher Strategien und Formeln.

#### **Hypothese 1:** Funktionaler Wortschatz (L2, L1)

*Durch gezielte Sprachförderung im AuG-Unterricht können DaZ-Lernende einen Grundwortschatz zur Versprachlichung von Geschmack auf- und ausbauen. Dies gilt sowohl für die L2 als auch für die L1.*

Die Datenerhebung erfolgt quantitativ. Es wird verglichen, wie viele Items die Schüler/-innen vor und nach dem Unterrichtsmodell in der Erhebung abrufen. Cummins Interdependenzhypothese und Schwellenmodell argumentieren für eine gegenseitige Beeinflussung der L1 und L2, v. a. im Bereich der CALP (vgl. Kap.2.3: 24). Auf dieser theoretischen Grundlage soll neben dem Ausbau des L2-Wortschatzes auch der Ausbau des Wortschatzes in der L1 betrachtet werden. Der Ausbau in der L2 könnte Potential besitzen, bereits vorhandene Strukturen in der L1 zu aktivieren

und die Vernetzung bereits bekannten und neuen Sprachmaterials zu unterstützen.<sup>16</sup> Des Weiteren könnte die Vernetzung sprachlicher L1-Strukturen und ein Ausbau in der L1 durch muttersprachliche Arbeitsphasen, andere mehrsprachige Mitschüler/-innen oder durch Übertragung des Schulwissens in muttersprachliche Gespräche mit der Familie generiert werden. Wie die Schüler/-innen letztendlich sprachliche Strukturen in ihr Wissens- und Kompetenzrepertoire eingliedern, entzieht sich den Erhebungsmöglichkeiten dieser Studie. Ein quantitativer Vergleich der abrufbaren Items ist jedoch für beide Sprachen möglich und wird erhoben.

**Hypothese 2: Funktionaler Wortschatz (L2)**

*Der AuG-Unterricht hat das Potential, Schüler/-innen in dem Auf- und Ausbau alltagssprachlichen Wortschatzes zu unterstützen.*

Vgl. Hypothese 1. Der Wortschatz zum Themenfeld *Karneval* gehört vor allem dem Register Alltagssprache an.

**Hypothese 3: Fachwortschatz (L2)**

*Die Schüler/-innen weisen nach einem Modul sprachsensiblen AuG-Unterrichts eine Erweiterung ihres Fachwortschatzes im Bereich der Ernährungsbildung und Nahrungszubereitung auf.*

Vgl. Hypothese 1. Der Wortschatz zum Themenfeld *fettgebackenes Hefeteiggebäck* gehört vor allem dem Register Fachsprache an.

**Hypothese 4: Strategien**

*In der onomasiologischen Beschreibung von Lebensmitteln und ihren individuellen Geschmackswahrnehmungen vermehrt sich der Einsatz sprachlicher Strategien nach der Beschulung im sprachsensiblen AuG-Unterricht.*

Die Erhebung erfolgt anhand von Audiotranskriptionen qualitativ.

**2. Auf- und Ausbau fachlicher Kompetenzen**

Wie in den vorhergehenden Kapiteln erläutert, zielt Fachunterricht zunächst auf den Auf- und Ausbau fachlicher Kompetenzen ab. Die Erweiterung fachbezogener Kenntnisse wird ausgehend von Hypothese 5 erhoben.

**Hypothese 5: Prozedurales Fachwissen**

---

<sup>16</sup> Die Vernetzung der L1 und L2 ist noch nicht ausreichend geklärt (vgl. Ekinci-Kocks 2011: 25).

*Die Schüler/-innen erwerben im sprachsensiblen AuG-Unterricht fachliche Kompetenzen. Mithilfe von Bildern können die Schüler/-innen die Zubereitung von fettgebackenem Hefeteiggebäck veranschaulichen.*

Die Überprüfung fachbezogener Kompetenzen ist äußerst komplex. Im Rahmen des Unterrichtsmoduls bereiten die Schüler/-innen selbst fettgebackenes Hefeteiggebäck zu. Dieser Hypothese liegt das Konzept zugrunde, dass Schüler/-innen durch die eigene sinnliche Erfahrung zum Ausbau von Handlungskompetenzen angeregt werden. Die vorliegende Hypothese wird quantitativ erhoben.

### 3. Interkulturelles Lernen

Neben sprachlicher und fachlicher Bildungsarbeit hat der AuG-Unterricht das Potential, interkulturelles Lernen anzuregen (vgl. Kap.3.7: 66).

#### ***Hypothese 6: Deklaratives Wissen: Interkulturelles Lernen***

*Die Schüler/-innen können Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Karnevalsfeiern weltweit aufzeigen.*

In der VKL I treffen Schüler/-innen aus vielen verschiedenen Kulturen aufeinander. Karneval wird in Deutschland und in einigen der Herkunftsländer der Schüler/-innen gefeiert. Einige Kulturen kennen traditionelles Fettgebäck zu anderen Festtagen. Einige davon ähneln den deutschen Berliner Pfannkuchen, die verstärkt in der Karnevalszeit konsumiert werden, beispielsweise *Paçzki* in Polen, *Trojanski Krof* in Slowenien, *Крофна (krofna)* in Mazedonien oder *Sufganiyyot* in Israel<sup>17</sup>. Die kulturelle Bedeutung von Fettgebackenem sowie die Namensgebung des Gebäcks ist aus der Perspektive des interkulturellen Lernens sowie der *Language-and-culture-awareness* gleichermaßen interessant<sup>18</sup>. Die Schüler/-innen erleben sich als Experten anderer Sprachen und Kulturen. Daten zur vorliegenden Hypothese werden anhand von Audiotranskriptionen qualitativ erhoben.

### 4.3 Methode

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wird aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen ein Ein-Gruppen-Prätest-Posttest-

<sup>17</sup> Berliner Pfannkuchen sind nach dem Dr. Oetker Lebensmittel Lexikon „[...] Syn.: Berliner, Krapfen; in Fett schwimmend ausgebackene Kugeln (7-10 cm) aus Hefeteig [...], die mit Konfitüre verschiedener Sorten, Eierlikörcreme oder → Nugat gefüllt sind. Die Oberfläche ist meist mit feinem Zucker bestreut oder glasiert [...]“ (Dr. August Oetker Nahrungsmittel KG 2004: 332).

<sup>18</sup> Zum Thema Karneval bietet sich eine sprachliche Betrachtung der Bezeichnung an, z. B. Fasching, Fastnacht. Auch im Bereich der Ernährung unterscheiden sich die Regiolekte und Gebäcke (vgl. **Error! Reference source not found.:** 98).

Design verwendet (vgl. Döring/Bortz 2016: 202). Ende Januar erfolgt die Prätestmessung. Das zweiwöchige Unterrichtsmodul sprachsensiblen Fachunterrichts in *AuG* stellt das Treatment dar. Ende Februar wird der Posttest erhoben, um Hinweise auf einen möglichen Effekt des sprachsensiblen Fachunterrichts zu erhalten (vgl. ebd.).

Dieses Untersuchungsdesign lässt keine eindeutige Interpretation zu, da

- zwischenzeitliche Einflüsse unabhängig vom Treatment wirksam werden (z. B. Veränderung des Aufenthaltsstatus (vgl. 2.2: 17)).
- sich die Untersuchungsteilnehmenden unabhängig vom Treatment weiter entwickeln (z. B. Sprachförderung zum Themenfeld „Karneval“ in anderen Fächern).
- allein die Prätestmessung das Verhalten veränderte (die Untersuchungsteilnehmenden werden auf ihre sprachlichen Kenntnisse über die Verbalisierung von Geschmackswahrnehmungen oder auf die anstehende Karnevalszeit aufmerksam gemacht).
- das gemessene Verhalten ohnehin einer starken Variabilität unterliegt (z. B. Bereitschaft zu spontansprachlichen Äußerungen des interkulturellen Wissens über Karnevalsfeiern weltweit).
- sich die Messungen aus formal-statistischen Gründen verändern können.

(Döring/Bortz 2016: 202, mit eigenen Beispielen ergänzt)

Prätest-Posttestdesigns eignen sich, um Veränderungen im Lernprozess aufzuzeigen. Die Erfassung von Kompetenzen erweist sich im Prätest-Posttestdesign aufgrund zeitlicher Rahmenvorgaben als schwierig, weshalb vor allem Kenntnisse und Fertigkeiten als, durchaus limitierte, Indikatoren für Kompetenzen abgefragt werden. Obwohl insbesondere quantitativ untersucht wird, berücksichtigen einige Testteile auch qualitative Aspekte. Die vorliegende Studie ist damit als „mixed-methods-study“ zu betrachten (Döring/Bortz 2016: 185). Die Studie hat explorativen Charakter und ist nicht repräsentativ. Im Folgenden werden die Untersuchungsgruppe sowie der Aufbau und die Entwicklung des Prä- und Posttests erläutert.

## Untersuchungsgruppe

Die explorative Studie wurde im Winter 2015/16 an der Grund- und Werkrealschule Schillerschule Bretten durchgeführt. Die Schillerschule Bretten hat einen steigenden Zuwachs an DaZ-Lernenden mit rudimentären Deutschkenntnissen. Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichend<sup>19</sup> für die Teilnahme am Regelunterricht sind, nehmen am Unterricht in einer der Vorbereitungsklassen teil (vgl. Kap. 3.6: 62). Derzeit sind vier Vorbereitungsklassen altersdifferenziert eingerichtet. Die Teilnehmenden der Untersuchungsgruppe sind Schüler/-innen der VKL I, die von Kindern zwischen 9 und 13 Jahren besucht wird. Dies entspricht im Altersvergleich dem Regelunterricht der 3./4. Klasse der Grundschule bis zur 6. Klasse der Sekundarstufe I. Um individuelle Prozesse beobachtbar zu machen, wurden vier Schüler/-innen verschiedener sprachlicher Leistungsniveaus getestet. Die Teilnehmenden werden an dieser Stelle kurz vorgestellt. Zum Schutz ihrer Identität wurden die Namen der Teilnehmenden verändert. Unter den personenbezogenen Grunddaten wurde erhoben, welche Sprache(n) das Kind spricht, wie lange es in Kontakt mit der deutschen Sprache steht und in welchen Ländern es beschult wurde (vgl. BICS/CALP), da diese Faktoren eine entscheidende Rolle für individuelle Spracherwerbsprozesse spielen können (vgl. Kap. 2.2: 11). Aufgrund der Einflussmöglichkeit der Faktoren wurden diese Angaben nicht weiter anonymisiert. Die personenbezogenen Daten beruhen auf eigenen Angaben der Teilnehmenden.

## ETA

ETA ist weiblich, 11 Jahre alt und lebt seit 10 Monaten (Februar 2015) in Deutschland. Sie kommt aus dem Kosovo, wo sie bis zur vierten Klasse die Schule besuchte. Ihre Sprachenfolge ist Albanisch (L1), Deutsch (L2). ETA gibt an, beide Sprachen zu Hause zu sprechen. Kontakt zur deutschen Sprache besteht erst seit dem Aufenthalt in Deutschland.

---

<sup>19</sup> Die in Kap. 3.6 beleuchtete Verwaltungsvorschrift gibt die Rahmenbedingungen für die Einrichtung von und den Unterricht in Vorbereitungsklassen vor. Bei der Einteilung in eine VKL besteht von Seiten der Schule eine Pflicht zur Sprachstandserhebung.

## **LCA**

LCA ist weiblich, 10 Jahre alt und lebt seit 11 Monaten (März 2015) in Deutschland. Bis zur vierten Klasse besuchte sie die Schule im Kosovo, woher sie stammt. Ihre Sprachenfolge ist Albanisch (L1), Deutsch (L2), wobei sie erst auf Nachfragen angibt, Deutsch zu sprechen. Die Familiensprache ist Albanisch. Kontakt zur deutschen Sprache besteht erst seit dem Aufenthalt und Schulbesuch in Deutschland.

## **INA**

INA ist weiblich und 10 Jahre alt. Ihre Sprachenfolge ist Mazedonisch (L1), Deutsch (L2), wobei Mazedonisch die in der Familie gesprochene Sprache ist. In der weiteren Erfassung der personenbezogenen Daten kommt es wiederholt zu Verständigungsschwierigkeiten. So gibt sie an, 9 Jahre die Schule in Mazedonien besucht zu haben, was aufgrund ihres Alters fraglich ist. INA lebt seit Oktober 2015 in Deutschland und besucht seit November die Schule. Kontakt zur deutschen Sprache besteht erst seit dem Aufenthalt in Deutschland.

## **ATI**

ATI ist männlich und 11 Jahre alt. In seiner Sprachenfolge gibt er zunächst Bulgarisch (L1) an und betont, somit aufgrund der Sprachverwandtschaft auch Serbisch und Mazedonisch sprechen zu können. Gefolgt wird die L1 von Griechisch (L2), Englisch (L3) und Deutsch (L4). Die Familiensprache ist überwiegend Bulgarisch, wobei auch manchmal Griechisch gesprochen würde. ATI besuchte fünf Jahre die Schule in Griechenland. In Deutschland lebt er seit Mai 2015 und besucht auch seitdem die Schillerschule. Ursprünglich kommt ATI aus Bulgarien, wo er mit seinem Großvater einige wenige Male versucht habe, Texte auf Deutsch zu lesen (ATI: „aber nicht viel\_ ein paar Wörter\_ - nur lesen nicht sagen“).

## **Aufbau und Entwicklung des Prä- und Posttests**

Prä- und Posttest sind weitestgehend identisch, im Posttest werden lediglich die personenbezogenen Daten kein zweites Mal erhoben. Der Prä-/Posttest ist in sieben Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst die personenbezogenen Daten. Die weiteren Teile beziehen sich auf die oben vorgestellten, zu testenden Hypothesen.

Bild- und gegenstandsgestützte Sprachstandserhebungsverfahren können nach Bredel (2005: 101) eingeschränkt Einblicke in präliterale Sprachkompetenzen geben. Die Verfahren SFD, WWT 6-10 und CITO 3 beispielsweise verwenden

bildinduzierte Zuordnungen und Bildbenennungen als Erhebungsinstrumente (vgl. Kap. 3.4). Die Einschränkung der Einblicksmöglichkeiten sieht Bredel jedoch problematisch, da nur äußerlich wahrnehmbare Daten, wie Objekte oder Eigenschaften etwa, bildinduziert abgefragt werden können und die Kontextangemessenheit nicht berücksichtigt wird (ebd.).

Für *Alltagskultur und Gesundheit* ist der objektbezogene Fachwortschatz grundlegend, um beispielsweise in der Nahrungszubereitung fachspezifische Kompetenzen ausbilden zu können. Zu dem objektbezogenen Fachwortschatz in der Nahrungszubereitung gehören u. a. die Namen von Arbeitsgeräten. Die Bereiche 3a und 6a des Tests verwenden zur Überprüfung des Wortschatzes der Alltags- und Fachsprache bild- bzw. gegenstandsinduzierte Erhebungen. Die Testpersonen werden zur Nennung des Artikels aufgefordert, da der „Genus der Nomen und das daran geknüpfte Kongruenz – und Deklinationssystem im Deutschen [...] DaZ-Kindern Schwierigkeiten“ bereitet (vgl. Ekinci-Kocks 2011: 11). In der Auswertung der Daten werden jedoch auch Wörter, deren Artikel fehlerhaft benannt wurden, als korrekt gewertet. Die fehlerhafte Nennung des Artikels wird vermerkt. Die in 3a abgefragten Items beziehen sich grundlegend auf Ekinci-Kocks (2011: 148f.) *funktionalem Wortschatz* zum Themenfeld Karneval. Die Items in 6a sind elementar für die Herstellung fettgebackenen Hefeteiggebäcks.

Bredel (2005: 102) schlägt vor, rezeptiv und produktiv phonische, morphologisch-syntaktische und zum Teil semantische Qualifikationen über das Nachsprechen abzufragen. Beim Nachsprechen werde das für das Lesen und Schreiben bedeutsame sprachliche Kurzzeitgedächtnis sowie „Ressourcen des Kindes in Bezug auf Wortschatz, Morphologie und Syntax“ geprüft (ebd.). Silben und Phrasen können eher reproduziert werden, wenn sie verstanden wurden. Des Weiteren stellt das Nachsprechen ein Sprachmuster dar, das im Alltag kaum vorkommt. Bredel schlussfolgert, dass sich das Nachsprechen als Testsprache eignet. Ein Schwachpunkt des Nachsprechens ist, dass die kontextangemessene Verwendung wie in bild- und gegenstandsinduzierten Verfahren nicht geprüft werden kann (vgl. ebd.: 101). Die Testteile 3b und 6b setzen das Nachsprechen als Testsprache nach Bredel ein. Die Konzeption der Testteile 3a, 3b, 6a und 6b ist angelehnt an ein von Bachor-Pfeff dankenswerterweise zur Verfügung gestelltes, bisher unveröffentlichtes Skript zum Seminar „Wortschatz im Zentrum des Spracherwerbs“; das voraussichtlich Anfang 2017 veröffentlicht wird. Dem Testteil 4 liegt in Anlehnung an Bieler/Runte (2010: 114) ein onomasiologischer Zugang



zugrunde. Die Testpersonen erfahren verschiedene Lebensmittel sinnlich und versprachlichen ihre individuellen Wahrnehmungen.

Die Überprüfung fachlicher Kompetenzen ist aufgrund der Rahmenbedingungen und sprachlichen Vernetzungen äußerst komplex. Im Bereich der DaZ-Didaktik stellen Michalak/Bachtsevanidis (2012: 5) fest, dass die Schüler/-innen nicht auf fachlicher, sondern auf sprachlicher Ebene scheitern. Bei jeder Erhebung muss kritisch hinterfragt werden, was letztendlich überprüft wird. So kann es bei der klassischen Nahrungszubereitung als Leistungsüberprüfung vorkommen, dass Schüler/-innen, die in der Fachpraxis stets kompetent handeln, in der Leistungsüberprüfung versagen. Eine mögliche Erklärung ist, dass in der Leistungsüberprüfungssituation u. a. Zeitmanagement überprüft wird.<sup>20</sup> Im Testbereich 7 wurde deshalb mit Bildreihenfolgen gearbeitet, die von den Testpersonen spontan versprachlicht wurden.

#### 4.4 Durchführung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden vier Schüler/-innen der VKL I mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen ausgewählt und im Herbst/Winter 2015/16 beobachtet. Mithilfe der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* wurde der Stand der Deutschkenntnisse dokumentiert (vgl. Kap. 3.4: 51). Dieser Beobachtungsbogen richtet sich an alle pädagogischen Fachkräfte, damit die Schüler/-innen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung entsprechend gefördert werden können. Der Beobachtungsbogen orientiert sich dabei an den sprachlichen Anforderungen der Schule (vgl. Reich 2013: 5). Die Implementierung der Erhebung in den Schulalltag ist relativ unproblematisch, da die Schüler/-innen keine spezifischen Testaufgaben bearbeiten müssen und die Erhebung nicht „in einem Rutsch“ erledigt werden muss. Ein weiterer Vorteil dieses Beobachtungsbogens ist, dass er mehrfach durchgeführt werden kann, um einen Überblick über den Spracherwerbsprozess zu erhalten.

Der Prä- und Posttest wurde mit den beschriebenen Schüler/-innen ETA, ATI, LCA und INA im Januar/Februar 2016 durchgeführt. Zwischen den Prä- und Posttesterhebungen lag ein zweiwöchiges Unterrichtsmodul zum Thema „Feiern und Fettgebackenes – eine sensorische Schulung“.

---

<sup>20</sup> Situation geschildert von Petra Bürkle (PH Freiburg). Aufgrund dieser und ähnlicher Beobachtungen arbeitet Bürkle zurzeit an einer Dissertationsschrift, die diese Problematik behandelt.

## 4.5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt der Präsentation der Hypothesen.

### 1. Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen

**Hypothese 1:** Ein Auf- bzw. Ausbau des Grundwortschatzes zur Versprachlichung von Geschmack in der L2 konnte bei ATI festgestellt werden. Während ATI im Prätest lediglich „lecker“ und „gut“ als Geschmacksbezeichnungen nannte, brachte er im Posttest „süß“, „salzig“, „sauer“, „umami“, „iglich“ (eklig) und die Eigenkreation „mittelecker“ zu Papier (vgl. Abbildung 4).

Prätest ATI, 21.01.2016	Posttest ATI, 04.02.2016
3. Auf Deutsch: Wörter zu „Geschmack“.	3. Auf Deutsch: Wörter zu „Geschmack“.
<p>Die Spagetti sind lecker.</p> <p>Die Pizza ist lecker.</p> <p>Smecnt gut.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Geschmack</p> <p>Lecker</p> <p>Süß</p> <p>Salzig</p> <p>Sauer</p> <p>Umami</p> <p>Mittelecker</p> <p>Iglich</p>

Abbildung 4: Prä-/Posttest ATI (2b)

Bei INA konnte in der L2 eine Differenzierung der Geschmacksarten nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 5). Die letzten drei Nennungen in INAs Posttest korrelieren mit den Geschmacksarten sauer, salzig und süß, ohne dass INA diese jedoch explizit benennt.

Prätest INA, 22.01.2016  3. Auf Deutsch: Wörter zu „Geschmack“. keze Milh Vasa Saft Appel	Posttest INA, 05.02.2016  3. Auf Deutsch: Wörter zu „Geschmack“. Keze Milh Saft Orange Mandarine Citrone Salz Zuger
--	---

Abbildung 5: Prä-/Posttest INA (2b)

Die vorliegenden Daten können als Bestätigung des zweiten Teils der Hypothese, eine sprachliche Erweiterung in der L1, interpretiert werden. Während ATI im Prätest vor allem Namen von Gerichten wie Pasta und Mischmasch anführte, liest sich der Posttest von oben nach unten: „lecker, süß, sauer, bitter, salzig“ (vgl. Abbildung 6). Diese Interpretation ist jedoch nicht unproblematisch (vgl. S. 101).

Prätest ATI, 21.01.2016  <b>Geschmack</b> ist das, was wir beim Essen und Trinken wahrnehmen.  1. Auf <u>Bulgarisch</u> heißt „Geschmack“ <u>Bx-yc</u> .  2. Wörter zu <u>Gazera</u> <u>Makopora</u> <u>Makopora</u> <u>Maku Maku</u> <u>Barumya</u>	Posttest ATI, 04.02.2016  <b>Geschmack</b> ist das, was wir beim Essen und Trinken wahrnehmen.  1. Auf <u>Bulgarisch</u> heißt „Geschmack“ <u>Bx-yc</u> .  2. Wörter zu <u>Bulgarisch</u> <u>Bx-yc</u> <u>Gazera</u> <u>Kusena</u> <u>Gepzabo</u> <u>Casena</u>
--	--

Abbildung 6: Prä-/Posttest ATI (2a)

**Hypothese 2:** Der Wortschatz zum Themenfeld Karneval in der L2 wurde über die Testteile 3a und 3b erhoben. In 3a ließen ATI, ETA und INA eine quantitative Steigerung im Wortschatz in der L2 erkennen.

	ATI			LCA			ETA			INA		
	P	R	L	P	R	L	P	R	L	P	R	L
Prätest	6	(1)	0	2	4	0	2	2	0	0	2	0
Posttest	7	(1)	0	3	0	0	4	3	1	6	(2)	0

Tabelle 4: Prä-/Posttest Funktionaler Wortschatz Karneval (3a)

Bei INA, der Testperson mit den geringsten Deutschkenntnissen und dem kürzesten Aufenthalt in Deutschland, ist die quantitative Steigerung besonders deutlich: Im Prätest gab INA keine der abgefragten Testitems produktiv bzw. mit lautlicher Abrufhilfe an. Rezeptiv vorhanden waren zwei der Items. Im Posttest zeigte INA, dass ihr sechs Items produktiv zur Verfügung standen. Ob die anderen beiden Testitems in der Tat rezeptiv gespeichert sind oder durch das Ausschlussverfahren ermittelt werden konnten ist ungewiss, weshalb sie in Klammern gesetzt sind.

	P	R	L
die Maske			
die Bonbons		✓	
Die Luftschlange			
das Konfetti			

	P	R	L
die Prinzessin		✓	
der Clown			
der Pirat			
die Narren			

	P	R	L
die Maske	✓		
die Bonbons	✓		
Die Luftschlange		(✓)	
das Konfetti	✓		

	P	R	L
die Prinzessin		✓	
der Clown		✓	
der Pirat		✓	
die Narren		(✓)	

Abbildung 7: Prätest INA (3a)

Abbildung 8: Posttest INA (3a)

Auch im Testteil 3b, in dem über das Nachsprechen Wörter und Chunks zu „Karneval“ abgefragt wurden, wurde für alle Testpersonen eine quantitative Steigerung verzeichnet. Tabelle 5 visualisiert die Anzahl der fehlerfrei nachgesprochenen Testitems.

	ATI	LCA	ETA	INA
Prätest	7	6	8	4
Posttest	10	10	9	8

Tabelle 5: Prä-/Posttest Funktionaler Wortschatz Karneval (3b)

Die Ergebnisse deuten auf einen alltagssprachlichen Wortschatzaufbau bzw. -ausbau der Schüler/-innen.

**Hypothese 3:** Im Testteil 6a konnte über gegenstandsinduzierte Benennungen eine Erweiterung im produktiv verfügbaren AuG-Fachwortschatz aller Testpersonen gezeigt werden (vgl. Tabelle 6).

	ATI			LCA			ETA			INA		
	P	R	L	P	R	L	P	R	L	P	R	L
Prätest	2	2	0	1	4	0	2	2	0	2	2	0
Posttest	6	3	0	4	1	0	5	3	0	4	0	1

Tabelle 6: Prä-/Posttest Fachwortschatz (6a)

Auch das Nachsprechen fachspezifischer Wörter und Chunks im Testteil 6b deutet bei ATI, LCA und ETA auf eine Erweiterung der Fachsprache hin (vgl. Tabelle 7).

	ATI	LCA	ETA	INA
Prätest	3	4	4	5
Posttest	5	5	8	4

Tabelle 7: Prä-/Posttest Fachwortschatz (6b)

**Hypothese 4:** Zur geschmacklichen Beschreibung von Apfelmus verwendet ATI im Prätest die Strategien Prototypen (Z.7 und Z.13: „von Äpfeln“), Handlungsszenarien (Z.7: „kaputt“), Konkretisierung (Z. 17: „Rote Äpfel grüne Äpfel“), Kontrastierung (Z.18f.: „die eine Äpfel sind so wie *krgh* [...] die andere sind süß“), Mimik (Z.18: „verzieht sein Gesicht“) sowie Nennung von Antonymen (Z.22: „nicht lecker – das andere“) (vgl. Abbildung 9).

- ATI AH (:) ich weiß das von\_ das ist **von Äpfeln** so wie [ja (:)] **kaputt** (;)  
 I genau  
 ATI so wie habe des getrunkt – so wie haben auch in Bulgarien (1)  
 10 I kannst du einmal \_ kannst du einmal essen (;) und mir sagen WIE es schmeckt (;)  
 ATI okay (.) aber ich weiß sowieso (2) – geht ja (.) es geht so nicht kaputt  
 I wie – wie SCHMECKT es (;) (2)  
 ATI mh (:) **wie – ÄPFel** (1) so (.) ((lacht))  
 I mh  
 15 ATI wie kann ich es sagen – ein bisschen **lecker** ein bisschen SO – ein bisschen \_  
 I mh  
 ATI DAS(:) ist ein bisschen wichtig weil **aus welche Äpfel** das gemacht zum Beispiel  
 habe – **ROte Äpfel grüne Äpfel** - die eine Äpfel sind so wie ***krgh*** ((**verzieht sein Gesicht**)) die andere sind **süß** sowie \_  
 20 I mh – okay (.)  
 ATI das sind von so wie – und süß UND so wie ***krgh*** (1) ich hab vergessen das Wort –  
 mh ((hustet)) nicht – **nicht lecker** – das andere  
 I meinst du SAUER (;)  
 ATI mh  
 25 I ne (.)  
 ATI mh (:) (1) ich weiß nicht was sauer von lecker  
 I okay (.) macht nichts – kannst du ähm (:) die SALZstangen probieren (;)  
 ATI diese (;)

Abbildung 9: Prätest ATI (4a)

Im Posttest verwendet ATI Prototypen (Z.60: „Äpfel“, Gestik (Z.60: schlägt eine Faust in die flache Hand“) sowie die Geschmacksarten „süß“ (Z.68) und sauer in gestufter Form (Z.68: „ein bisschen sauer“) (vgl. Abbildung 10).

- I ich hab hier noch ein paar Sachen - kannst du die probieren - bitte (;)  
 60 ATI das muss ich nicht (1) das weiß ich schon – **Äpfel ((schlägt eine Faust in die flache Hand))**  
 I kleingemacht  
 ATI ja  
 I aber [kannst du]  
 65 ATI [Berliner – so wie kleine]  
 I ne (:) kannst du – kannst du es probieren und mir sagen wie es schmeckt okay (.) –  
 also auch wenn du weißt was es ist  
 ATI **süß ist und ein bisschen sauer**  
 I okay (.)

Abbildung 10: Posttest ATI (4a)

Auf eine Erweiterung der sprachlichen Strategien ATIs lässt sich nicht schließen<sup>21</sup>. Dies ist auch für die Testpersonen ETA und LCA der Fall. Interessante Beobachtungen lassen sich jedoch auch bei ETA anstellen.

Sowohl im Prä- als auch im Posttest verwendet ETA Gestik, Umschreibungen und Handlungsszenarien. In der Beschreibung von Apfelmus erklärt ETA beide Male, wie Apfelmus hergestellt wird. Im Prätest greift sie dazu auf die L1 zurück (Z.114: „shporet“) und versucht die Bedeutung des in der L1 genannten Wortes anhand von Beispielen zu verdeutlichen (Z. 114f. „Chili con Carne machst du oben“ und „das hat vier Kreis“) (vgl. Abbildung 11).

ETA mh – das ist – ich glaub das ist - **auch mit sauer** [mh] sauer und auch noch  
bisschen **das mit Zucker** – das ist ähm – im etwas – das ist **so groß** und dann  
musst du **das reinmachen** – und dann – das ist – oh (:) ich weiß nicht wie das heißt  
(.) auf Albanisch das ist – **shporet** (2) **zum Beispiel Chili con Carne** machst du  
oben (.) das hat vier Kreis

Abbildung 11: Prätest ETA (4a)

Im Posttest ist das Zurückgreifen auf die L1 nicht nötig, da ETA das gesuchte Wort „Backofen“ inzwischen produktiv und kontextangemessen verwendet (Z.206) (Vgl. Abbildung 12).

ETA es ist – **SEHR sauer** (2) – mh ist das **im Backofen** (:)  
I im Backofen (:) [ja] ja  
ETA meine Oma macht das\_ das **Apfel im Backofen** (:) und dann die macht das weg  
[ah sie schält es] – und dann **macht das so** – und dann ist das raus  
210 I wie schmeckt es (:)  
ETA **sauer** (2) nicht wie Apfel aber SAUER [mhm] – sauer und (:) – **wie mit Limon**  
I mh Zitrone (:)  
ETA ja  
I okay (.) kannst du das –

Abbildung 12: Posttest ETA (4a)

<sup>21</sup> Der Vergleich der Äußerungen ist mit Blick auf Hypothese 1 interessant, die sich bestätigt: Im Prätest umschreibt ATI das Wort „sauer“ durch Lautmalerei und Mimik (Z.18). Die Interviewleiterin bietet ihm das Wort „sauer“ an, das ATI jedoch mit der Begründung „ich weiß nicht was sauer von lecker“ (Z.26) ablehnt. ATI ist nicht sicher, ob die angebotene Wortstütze dem gesuchten Wort entspricht. Im Posttest dagegen verwendet ATI das Wort für die Geschmacksart „sauer“ produktiv und im Kontext korrekt, was verdeutlicht, dass er es in seinen Wortschatz integriert hat.

Im Prätest zieht ETA Vergleiche (Z.132: „wie pop cake“), Gestik (Z.138: „so große“) und versucht den Geschmack durch Referenzen der Zutaten zu beschreiben (Z.142 und Z.144) (vgl. Abbildung 13).

ETA mh (.) (1) – das ist **wie pop cake** (.)  
 I möchtest du proBIERN (;)  
 ETA nur bisschen  
 135 I JA (.) also du musst es nicht ganz essen (2) [und mir alles\_]  
 ETA [upp (?)] (3)  
 I und sag mir alles was dir einfällt  
 ETA das ist **mit** (9)\_ das ist etwas das ist so große *feingori* (?) ich weiß nicht wie das \_  
 I wie (;)  
 140 ETA *felge*  
 I *felge* (.) mh  
 ETA und **mit Zuck** – ähm **Zucker**  
 I ja  
 ETA mh (.) das ist auch mit Mehl  
 145 I mh – okay (.)

Abbildung 13: Prätest ETA (4b)

Im Posttest verwendet ETA Bewertungen (Z.228: „SEHR lecker“) und macht darauf aufmerksam, dass Geschmack und Geruch miteinander verbunden sind (Z. 228f.: „aber wenn du riechst (:) ist das auch schmeck [...] schmeckt auch“). Neu in ETAs Wortschatz integriert wurde das Wort „Berliner“, das im Prätest noch nicht produktiv abrufbar war. Im Posttest zeigt die Interviewleiterin auf das Gebäck, das ETA sofort und richtig mit „ja Berliner ich weiß“ kommentiert.

225 [Berliner]  
 ETA ja (2) ja Berliner ich weiß (.)  
 I wie schmeckt Berliner (;)  
 ETA äh Berliner schmeckt **SEHR lecker** (;) und auch – aber wenn **du riechst (:) ist das auch schmeck** [mh] schmeckt auch  
 230 I wie riecht das (;)  
 ETA mh (3) es riecht – ich **rieche mehr viel das Puderzucker** [mh] das Puderzucker macht - die Berlin [ja] hast du das gemacht oder (;)  
 I nein die sind gekauft

Abbildung 14: Posttest ETA (4b)

Die vorliegenden Daten verdeutlichen, dass die Schüler/-innen in unterschiedlichem Maße sprachliche Strategien zur Beschreibung von Lebensmitteln und ihren individuellen Geschmackswahrnehmungen verwenden. Die Interpretation einer Erweiterung sprachlicher Strategien bei onomasiologischen Zuschreibungen durch fachspezifischen AuG-Unterricht (Hypothese 4) ist nicht eindeutig belegbar.



## 2. Auf- und Ausbau fachlicher Kompetenzen

**Hypothese 5** wurde durch das Anordnen von Bildreihenfolgen überprüft. Im ersten Teil wurde das Fachwissen über die Herstellung eines Hefeteigs abgefragt (7a). Jedes Bild, das an eine andere Stelle der Reihenfolge gesetzt wurde, zählte in der Auswertung als Fehler<sup>22</sup>. Alle Testpersonen zeigten eine Verringerung der Fehler nachdem sie im Unterricht selbst an der Zubereitung eines Hefeteigs beteiligt waren (vgl. Tabelle 8).

	ATI	LCA	ETA	INA
Prätest	2	3	3	1
Posttest	1	0	0	0

Tabelle 8: Prä-/Posttest Prozedurales Fachwissen (7a)

Im Testteil 7b wurde das Fachwissen über Zubereitung von Berliner Pfannkuchen/Krapfen abgefragt. Auch hier wurden wie im Testteil 7a quantitativ Fehler erhoben (vgl. Tabelle 9).

	ATI	LCA	ETA	INA
Prätest	1	1	4	3
Posttest	1	1	0	0

Tabelle 9: Prä-/Posttest Prozedurales Fachwissen (7b)

Während ETA und INA, die im Prätest weitaus mehr Fehler als ATI und LCA aufwiesen, im Posttest keine Fehler mehr aufwiesen, blieb bei ATI und LCA der Fehler des Posttests bestehen.

Aus den Ergebnissen der Testteile 7a und 7b kann gefolgert werden, dass die Schüler/-innen im Unterrichtsmodul „Feiern und Fettgebackenes – eine sensorische Schulung“ fachliches Wissen erworben haben.

<sup>22</sup> Eine Orientierung an der Leistung statt an Fehlern wurde aufgrund des Zusammenhangs der Reihenfolge als nicht sinnvoll erachtet.

### 3. Interkulturelles Lernen

**Hypothese 6:** Aufgrund der Rahmenbedingungen konnten für INA und ATI keine Daten für diesen Testteil erhoben werden. ETA zeigte eine eindeutige Veränderung im deklarativen Wissen über Karneval auf. Während sie im Prätest vermutete, dass Karneval „in Amerika nein\_ England“ (Z.155) gefeiert würde, zeigte sie sich im Posttest sicher in der Angabe, dass Karneval u. a. in Serbien, Brasilien und Deutschland stattfindet (Z.242f.). Im Posttest ergänzt ETA, dass nicht alle Menschen Karneval feiern (Z.243), was eine herausragende Anmerkung kulturellen Wissens darstellt. Im Prätest konnte ETA keinen alternativen deutschen Namen für Karneval nennen, während das Wort „Fastnacht“ im Posttest mit lautlicher Abrufhilfe („Fa“) abgerufen werden konnte. Während im Prätest Nennungen von Süßigkeiten (Z.168: „Schoko-Pop-Cake ähm (2) bonbones – slöli so viele Sachen mit Zucker“) zu Karneval überwiegen, zieht ETA im Posttest eine Verbindung zur darauffolgenden Fastenzeit (vgl. Abbildung 15).

250    ETA    am Karneval essen viel Eier (1) und ähm – trinken Bier und Alkohol und (:).  
                  FLEISCH (.) viel Fleisch \_ wenn – die essen so viel am Karneval dann ist das  
                  Fastnacht (;) dann – muss man etwas nicht essen [ja] zum Beispiel Alkohol -  
                  nicht trinken und Fleisch nicht essen (.) (1) mh – oder NICHTS essen

Abbildung 15: Posttest ETA (5)

Zumindest für ETA lassen die in Testteil 5 erhobenen Daten darauf schließen, dass der sprachensible AuG-Unterricht interkulturelles Lernen fördern kann.

Zusammenfassend lässt sich über die Ergebnisse der explorativen Studie sagen, dass nicht alle Hypothesen eindeutig überprüft werden konnten. Jedoch konnten die Aussagen zum Aufbau des funktionalen allgemein- und fachsprachlichen Wortschatzes (Hypothesen 2 und 3) sowie zur Erweiterung fachspezifischen prozeduralen Wissens (Hypothese 5) bestätigt werden.

#### 4.6 Reflexion

In der Konzeption und Durchführung der explorativen Studie traten einige Schwierigkeiten auf, die zum einen aus der Komplexität von Sprachaneignungsprozessen und zum anderen aus der Komplexität empirischer Unterrichtsforschung resultieren.

Untersuchungen sind im starken Maße abhängig von den Rahmenbedingungen, was im Prä-/Posttest an mehreren Stellen deutlich wurde. So fielen INA im Posttest zum Kontrollitem Testteil 2 („Wörter zu Schule“) folgende Items ein: „Sraiben“ (schreiben), „Matematik test“ und „Pati“ (Party). In der Woche zuvor hatte die Klasse einen Mathematiktest geschrieben. Am Tag der Erhebung des Posttests mit INA fand eine schulinterne Karnevalsparty statt. Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, dass die Nennungen kontextabhängig sind. Im Posttest sprach INA *weniger* Wörter und Chunks richtig nach als im Prätest, während ihre Mitschüler/-innen eine andere Tendenz aufwiesen (vgl. Tabelle 7). Auch LCAs Performanz im Posttest Testteil 5 (interkulturelles Wissen) unterlag ihrer Performanz im Prätest. Dies bestätigt Junk-Deppenmeier/Jeuks (2015: 21) Standpunkt, dass das einmalige Überprüfen von Wissen und Kompetenzen kritisch zu betrachten sei, da es vorkommen kann, dass Lernende ihre Kompetenzen zum Testzeitpunkt nicht abrufen können.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der fachspezifischen Sprachförderung in AuG. Wie in Kap. 3.9 erläutert, sind die fachlichen Aspekte im sprachsensiblen Fachunterricht zentral, weshalb in den Testteilen 2, 6 und 7 Daten zu AuG-spezifischen Inhalten erhoben wurden. Die Testteile 2 und 6 beziehen sich dabei auf die fachspezifische Sprache. Die Einschätzung der fachsprachlichen Kompetenzen erwies sich aufgrund mangelnder Hospitationsgelegenheiten im Fach AuG bei der Konzeption des Prä-/Posttests als schwierig. Die Differenz zwischen funktionalem Wortschatz und den getesteten Items verdeutlicht ETAs folgende Aussage über den Chunk „mit Puderzucker bestäuben“:

- I und wenn man (:) – das Sieb war dieses hier – wenn man das SIEB nimmt (1) und ein bisschen Puderzucker (:) und so macht – weißt du wie das heißt (:) (2)
- ETA nein
- 190 I okay (.)
- ETA du hasch mir das gesagt aber ich habe vergessen [ja] weil ich WEISS nicht – ich brauche – ich brauch das NICHT (2) ich weiß nicht

Abbildung 16: mit Puderzucker bestäuben ETA

Aus dem Kontext konnten die Schüler/-innen in den Unterrichtsstunden 7-11 auf die Bedeutung des Chunks schließen und den Schritt in der Nahrungszubereitung durchführen. Das Verb „bestäuben“ ist für die Lebenswelt der Schülerin nicht unmittelbar bedeutsam. Daher integriert sie es bewusst nicht in ihren L2 Wortschatz (vgl. Günther/Günther 2007: 58).

Im Rahmen dieser Arbeit konnte die Datenerhebung in einer Kontrollgruppe, die nicht am Unterrichtsmodul „Feiern und Fettgebackenes – eine sensorische Schulung“ teilnahm, nicht geleistet werden. Die Untersuchung eines Ein-Gruppen-Prätest-Posttest gefährdet, wie bereits erläutert, die Validität der Studie. Da im Prä- und Posttest die gleichen Aufgaben zu bewältigen sind, kann die Einstellung eines Übungseffekts der Teilnehmenden nicht ausgeschlossen werden. Des Weiteren ist eine Stichprobenverzerrung möglich: Von vier Schüler/-innen waren drei der Teilnehmenden weiblich, wovon zwei wiederum Albanisch als Erstsprache hatten. Im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich, den Einfluss der L1 auf das Aufgabenverständnis zu überprüfen. Bezeichnungen von Geschmackswahrnehmungen sind nicht direkt von einer Sprache in eine andere übertragbar, da stets Konnotationen mitzubedenken sind. INAs, ETAs und LCAs Antworten im Testteil 2a können den Eindruck erwecken, dass „Geschmack“ und „lecker“ im Albanischen und Mazedonischen sprachlich eng beieinander liegen. Die Ergebnisse könnten auch anders interpretiert und auf einen Priming-Effekt zurückgeführt werden: Auffällig ist, dass die Testpersonen im Kontrollitem 2 („Wörter zu Schule“) verstärkt Nomen angaben. Die Nennung von Lebensmitteln und Speisen in den Testteilen 2a und 2b könnte durch eine ungewollte Anbahnung durch das Kontrollitem verursacht worden sein. Durch diese Aufgabenlösung wurde die Überprüfung der Hypothese 2 erschwert und die Reliabilität der Studie geschmälert. Im Posttest nannte ATI sowohl in der L1 als auch in der L2 die Grundgeschmacksarten. Unklar bleibt, ob und inwiefern ATI schon vor dem Unterrichtsmodul über die Bezeichnungen der Geschmacksarten verfügte. Eine Erweiterung der L1 könnte parallel zum Unterricht stattgefunden haben. Die Hypothese, dass sprachsensibler AuG-Unterricht ATI im Ausbau unterstützt habe, wird durch die *in einem anderen* Testteil erhobenen Daten jedoch untermauert (vgl. Fußnote: 97). Diese Beobachtung deutet auf ein weiteres Validitätsproblem einzelner Testaspekte. Ferner ergibt sich aus der Konzeption des Prä-/ Posttests in Verbindung mit einem Unterrichtsmodul die Schwierigkeit, dass die Qualität des Unterrichts

entscheidend zum Treatmenterfolg beiträgt. Eine objektive Bewertung ist kaum möglich.

Die Studie ist nicht repräsentativ und liefert dennoch erste Einblicke über das im theoretischen Teil entfaltete Potential des AuG-Unterrichts. Durch das Prä-/Posttest-Design konnte ein Lernzuwachs sowohl im fachlichen als auch im alltagssprachlichen und fachsprachlichen Bereich abgebildet werden. Einige der aufgestellten Hypothesen wurden verifiziert. Eine weitere Datenerhebung zu einem späteren Zeitpunkt wäre sicherlich interessant, um herauszufinden, wie dauerhaft die angedeuteten Wissens-, Fertigungs- und Kompetenzzuwächse sind.

Die bereits beleuchtete Lebensweltorientierung im AuG-Unterricht korreliert mit volitionalen und motivationalen Aspekten des Kompetenzbegriffs nach Weinert (vgl. Kap. 3.8: 70). Am Tag nach der Beendigung des Unterrichtsmoduls brachte ETA selbstgebackene Berliner Pfannkuchen mit in die Schule. An diesem Beispiel des volitionalen und motivationalen Einsatzes küchentechnischer Fertigkeiten ist die Lebensweltorientierung des AuG-Unterrichts recht einfach zu verdeutlichen, sie geht jedoch über Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus. Der AuG-Unterricht kann aus dem Potential der unmittelbaren Verknüpfung institutioneller Bildung und Alltagserfahrungen schöpfen. Leisen (2013a: 68) betont, dass kurze bzw. einmalige Sprachförderungseinheiten nicht dazu führen, dass die Lernenden danach die Anforderungen von Schul- und Bildungssprache erfüllen können. Vielmehr bedarf Sprachförderung einer kontinuierlichen Implementierung in den Schulalltag (vgl. ebd.). Aus den Ergebnissen der explorativen Studie lässt sich ableiten, dass der AuG-Unterricht dazu entscheidend beitragen kann. Die Verantwortung der Verknüpfung von Fach und Sprache liegt in den Händen der Lehrkräfte.

## 5 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Augenmerk auf die Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Bildungsprozessen zu lenken und zu untersuchen, inwiefern das Fach *Alltagskultur und Gesundheit* zur Sprachförderung beitragen kann. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Sprachaneignungsprozesse einerseits komplex und individuell sind, da sie von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängig sind. Andererseits wurde verdeutlicht, dass Zweitspracherwerbsprozesse bestimmten Erwerbsschemata folgen und eingeschränkt vorhersehbar sind, obwohl noch nicht abschließend geklärt werden konnte, auf welchen Grundlagen Zweitsprachaneignungsprozesse beruhen. Die Besonderheiten der deutschen Sprache spielen im DaZ-Erwerb eine wichtige Rolle, weshalb diese unter anderem gezielt gefördert werden sollten.

In schulischen Kontexten sind es vor allem sprachliche Defizite, die Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung den Zugang zum vollen Spektrum der Teilhabe an der Gesellschaft erschweren. Diese sprachlichen Defizite wirken sich auf die Leistungen im Fachunterricht aus, was oftmals von Fachlehrkräften nicht angemessen bewertet wird, sodass manche Schüler/-innen gemäß dem Motto „schwimm oder ertrink“ alleine gelassen werden bzw. durch die Vorenthaltung komplexer Aufgabenstellungen von einem Auf- und Ausbau ihrer Kompetenzen abgehalten werden (vgl. Krischer 2005: 48). Die Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Bildungsprozesse ist weitaus stärker als die Aufteilung des Schulunterrichts in eigenständige Fächer suggeriert. In der vorliegenden Arbeit wurden deshalb verschiedene Modelle und Konzepte sprachlicher Förderung aufgezeigt und miteinander verglichen. Gezielte Förderung bedarf eines tiefen Wissens über bereits vorhandene sprachliche Kenntnisse und Kompetenzen der Schüler/-innen, in die Sprachstandserhebungsverfahren einen Einblick ermöglichen können.

Die Verknüpfung von Fachinhalten und Sprache wird im Fachunterricht besonders deutlich. Die Wichtigkeit durchgängiger Sprachbildung in allen Fächern wurde in der vorliegenden Arbeit herausgestellt. Aufgrund seiner besonderen Struktur hat der AuG-Unterricht das Potential, sowohl alltags- und fachsprachliche als auch fachbezogene und interkulturelle Bildungsanlässe bereitzustellen. In der im vierten Kapitel erläuterten explorativen Studie konnte gezeigt werden, dass sprachsensibler AuG-Unterricht neben dem Erwerb fachlicher und personaler Kompetenzen auch den Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen unterstützen kann. Obwohl durchgängige

Sprachförderung aus den Reihen der Sprachwissenschaft und Bildungspolitik seit einigen Jahren gefordert wird, scheint die Signifikanz der Verknüpfung von Fach und Sprache noch nicht in den Schulen angekommen zu sein. Dazu trägt die Ausbildung von Lehrpersonen im Fach ohne Einblicke in Sprachwissenschaft und -didaktik bei. Der Ruf nach durchgängiger Sprachförderung bzw. Sprachbildung in allen Fächern wird inzwischen auch aus den Reihen der verschiedenen Didaktiken immer lauter. Im Bereich *Alltagskultur und Gesundheit* fehlt eine fundierte Analyse der Wechselwirkung von Sprache und Fach bislang, obwohl das Fach großes Potential zur Sprachförderung bietet, wie in der vorliegenden Arbeit argumentiert wurde. Die Lehrpersonen, die im Versuch dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, die Verknüpfung von Sprache und Fach ernst nehmen, soll folgendes Zitat von Leisen (2013a: 42) als Geleitwort ermutigen und entlasten:

„[Sprachsensibler Fachunterricht; Anmerkung H. M.] tut was er kann, vollbringt aber keine Wunder; denn Spracharbeit im Unterricht ist eine mühsame tägliche Daueraufgabe, die nur langsam Früchte trägt“ (Leisen 2013a: 42).

## 6 Quellenverzeichnis

- Abels, Kurt (1978): *Unterrichtsmodelle zum Sprachunterricht – Sekundarstufe I*. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Ahrenholz, Bernt (2014a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. 3. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2014b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. 3. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 64-81.
- Ahrenholz, Bernt (2014c): Mündliche Produktion. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. 3. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 173-188.
- Apeltauer, Ernst (2013): Mehrsprachigkeit in und vor der Schule. In: Ekinici, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung*. Tübingen: Stauffenburg, 153-168.
- Apeltauer, Ernst (2012): Zur Verbentwicklung in der Lernaltersprache (Deutsch) eines türkischen Vorschulkindes. In: Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung, Unterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 15-41.
- Arasmus, Bärbel/Döring, Astrid/Fuchs, Ilona/Ganeforth, Karin/Kütemeyer, Carolin/Meineke, Katja/Schütte, Daniela/Stiegelmeier, Belinda (o.J.): *Materialien zur sensorischen Grundschulung für die Berufsfelder Ernährung und Hauswirtschaft*. Online: [http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2bbs-kathmann/files/Materialien\\_zur\\_sensorischen\\_Grundschulung.pdf](http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2bbs-kathmann/files/Materialien_zur_sensorischen_Grundschulung.pdf) (Stand: 08.01.2016).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Online: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) (Stand: 12.12.2015).
- Bachor-Pfeff, Nicole (2014): DaZ-didaktische Ansätze bei der Sprachförderung für Kinder. Eine Bestandsaufnahme. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. o. A. (Nr. 1), 34-45.
- Bachor-Pfeff, Nicole (2013): *Wortschatzarbeit mit Zweitsprachlernern im Literarischen Sprachunterricht. Dissertationsschrift zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie. Bd. 1*. Online: <http://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/6> (Stand 24.11.2015).
- Barlösius, Eva (2011): *Soziologie des Essens. Eine sozial-und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. 2. Auflage*. Weinheim/München: Juventa.



- Bartsch, Silke (2008): *Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Bd. 30.* Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Baur, Rupprecht S./Goggin, Melanie/Wrede-Jackes, Jennifer (2013): *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ.* Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf) (Stand: 04.01.2016).
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: *Linguistische Berichte*, Jg. 64 (Nr. 79), 3-35.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Münster u.a.: Waxmann, 41-48.
- Bendixen, Bernd/Krüger, Kersten/Rothe, Horst (2006): *Russisch aktuell. Die Phonetik. Ein Hand- und Übungsbuch zur russischen Phonetik kontrastiv zum Deutschen.* Wiesbaden: Harrassowitz.
- Benholz, Claudia (2010): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Duisburg-Essen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende.* Münster: Waxmann, 23-34.
- Bieler, Larissa M./Wagner, Daniela/Ziem, Alexandra (2011): Zur Versprachlichung von Geschmacksempfindungen. Erste Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprojektes Semantik des Geschmacks/Sensory Semantics and the Semantics of Taste. In: Galliker, Esther/Kleinert, Andrea (Hrsg.): *Vielfalt der Empirie in der angewandten Linguistik. Beiträge von Nachwuchsforschenden zu den 5. Tagen der Schweizer Linguistik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 145-164.
- Bieler, Larissa M./Runte, Maren (2010): Semantik der Sinne. Die lexikografische Erfassung von Geschmacksadjektiven. In: *Lexicographica*, Jg. o. A. (Nr. 26), 109-128.
- Blumer, Herbert (2013): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Bude, Heinz/Dellwing, Michael (Hrsg.): *Herbert Blumer. Symbolischer Interaktionismus – Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretationen.* Berlin: Suhrkamp, 63-140.  
 \* Original: „The Methodological Position of Symbolic Interactionism.“ In: Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method.* Berkeley: University of California Press, 1-60.
- Bolte, Dorothea (2013): Einführung. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Sprachbildung und Leseförderung in*

- Berlin. Ludwigsfelde-Stuveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), 9-18.
- Bonnet, Andreas (2005): Was kann Bilingualer Unterricht zum Verstehen von Chemie beitragen? In: *chimica didactica*, Jg. 31 (Nr. 96), 5-27.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bossong, Georg (2001): Die Anfänge des typologischen Denkens im europäischen Rationalismus. Online: [http://www.rose.uzh.ch/seminar/personen/bossong/boss\\_typ\\_117.pdf](http://www.rose.uzh.ch/seminar/personen/bossong/boss_typ_117.pdf) (Stand 08.02.2016).
- Braun, Otto (2006): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 77-119.
- Bruner, Jerome (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Annelise (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit – Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Chlosta, Christoph/Schäfer, Andrea (2014): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Bd. 9. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 280-297.
- Chomsky, Noam (1977): *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cummins, Jim (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quarterly* Jg. 14 (Nr. 2), 175-188.
- Daase, Andrea (2012): Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem. In: Ohm, Udo/Bongartz, Christiane (Hrsg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen. Inquiries in Language Learning*. Bd. 6. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 113-146.

- Decker, Yvonne (2014): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd 9. 3. Auflage.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 162-172.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2015a): CITO Sprachtest Version 3. Digitale Sprachstandserhebung im Elementarbereich. Online: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&ld=57> (Stand 04.01.2016).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2015b): Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE). Online: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&ld=11> (Stand 04.01.2016).
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Untersuchungsdesign. In: dies.: *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage.* Berlin/Heidelberg: Springer, 184-220.
- Dr. August Oetker Nahrungsmittel KG (Hrsg.) (2004): Dr. Oetker Lebensmittel Lexikon. 4. Auflage. Bielefeld: Dr. Oetker.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1972): You Can't Learn Without Goofing – An Analysis of Children's Second Language 'Errors'. Online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066981.pdf> (Stand: 07.12.2015).
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Auflage.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Egger, Evi (2008): *Die Schreibkompetenz von Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung des Wortschatzes, der Syntax und der Textqualität.* Hamburg: Diplomica.
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachen in der Gesellschaft, Sprachen in der Schule. In: Ekinci, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung.* Tübingen: Stauffenburg, 25-44.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: ders. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-75.
- Ekinci, Yüksel (2013): Mehrsprachigkeit im Unterricht und an außerschulischen Lernorten. Wortschatzvermittlung in und außerhalb der Schule. In: Ekinci, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung.* Tübingen: Stauffenburg, 325-344.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Faller, Adolf/Schünke, Michael (2012): Sinnesorgane. In: dies. (Hrsg.): *Der Körper des Menschen. Einführung in Bau und Funktion*. 16. Auflage. Unter Mitarbeit von Gabriele Schünke. Stuttgart/New York: Georg Thieme, 620-663.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 113-130.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, Jg. 39 (Nr. 233), 4-13.
- Fillion, Bryant (1979): Language across the curriculum. Examining the place of language in our school. In: *McGill Journal of Education*, Jg. 14 (Nr. 1), 47-60.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014): *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin: o.A. Online: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB\\_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf) (Stand: 29.12.2015).
- Forßbohm, Doreen/Kober, Katja/Lehmann, Rocco (2014): *Sensorische Prüfungen in Lern-Lehr-Arrangements. Ein Arbeits- und Studienbuch der Berufsfelddidaktik Ernährung und Hauswirtschaft sowie der Fachdidaktik Hauswirtschaft*. Dresden: Technische Universität.
- Frank, Horst J. (1973): *Geschichte des Deutschunterrichts: von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hanser.
- Frank, Magnus (2015): ‚Sprachliche Bildung‘ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamtsprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach, 15-34.
- Gantefort, Christoph/ Roth, Hans-Joachim (2007): *Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘*. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_roth\\_tulpenbeet.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_roth_tulpenbeet.pdf) (Stand 05.01.2016).
- Glück, Christian W. (2008): Diagnostik semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter mit dem WWT 6-10. In: Wahl, Michael/Heide, Judith/Hanne, Sandra (Hrsg.): *Spektrum Patholinguistik. Der Erwerb von Lexikon und Semantik: Meilensteine, Störungen und Therapie. Bd. 1*. Potsdam: Universitätsverlag Potsam, 39-55.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung*. Münster u.a.: Waxmann.

- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Stand 04.01.2016).
- Gruhn, Mirja/Cantone, Katja F./Karakaşoğlu, Yasemin (2012): Anerkennung mehrsprachiger Identitäten und Förderung von Schulsprache – Ein Plädoyer für die Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven. In: Ohm, Udo/Bongartz, Christiane (Hrsg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 33-66.
- Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache – eine Einführung. 2. Auflage*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Henrici, Gert (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1*. Berlin, New York: de Gruyter, 732 – 741.
- Heseker, Helmut/Beer, Sigrid (2004): *Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule*. Online: [http://www.evb-online.de/docs/Ernaehrung\\_und\\_Schule.pdf](http://www.evb-online.de/docs/Ernaehrung_und_Schule.pdf) (Stand: 14.02.2016).
- Hoffmann, Michael (2007): *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Jeuk, Stefan (2013): Sprachdiagnostik und Förderung. In: Ekinci, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung*. Tübingen: Stauffenburg, 223-232.
- Jerentin-Kopf, Maja (2014): Sprache als Lernmedium im Sachunterricht. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 72-90.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2009): Sprachstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache an der Sekundarstufe als Grundlage zur individuellen Förderung. Online: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user\\_files/Service/VwV\\_DaZ\\_Sek1\\_Junk.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sek1_Junk.pdf) (Stand: 04.02.2016).
- Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach.

- Kaiser, Georg A. (2002): *Verbstellung und Verbstellungswandel in den romanischen Sprachen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kaluk, Mine/Mojša-Paul, Annette (2013): Sprachförderung in und mit den Naturwissenschaften. In: Ekinici, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung*. Tübingen: Stauffenburg, 215-222.
- Klafki, Wolfgang (2005): *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. Online: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenell/arch/klafki/klafki.pdf> (Stand: 29.12.2015).
- Klaiber, Saskia A. (2007): *Erprobung des ELFRA (Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokinder): Probleme bei der Anwendung des ELFRA-1 und des ELFRA-2. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Medizin an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München*. Online: [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/6784/1/Klaiber\\_Saskia.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/6784/1/Klaiber_Saskia.pdf) (Stand: 04.01.2016).
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 537-570.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens mit ,Mitteilungen des Grundschulverbandes e.V.',* Jg. 31 (Nr. 5), 30-33.
- Kostrzewa, Frank (2008): Formeln in der Lernaltersprache. In: *Muttersprache*, Jg. 118 (Nr. 4), 322-331.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 194-216.
- Krischer, Barbara (2005): DaZ und Fachsprache. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Braunschweig: Westermann.
- Krumm, Hans-Jürgen (2015): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 59-70.
- Kuhs, Katharina (2014): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. 3. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 395-408.

- Kurtz, Gunde/Hofmann, Nicole/Biermas, Britta/Back, Tiana/Haseldiek, Karen (2014): *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache. Bd 2.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lakeshore Learning Materials (Hrsg.) (2016): 5 Senses Sorting Game. Online: [https://www.lakeshorelearning.com/media/images/free\\_resources/teachers\\_corner/printables/5SensesSortingGame.pdf](https://www.lakeshorelearning.com/media/images/free_resources/teachers_corner/printables/5SensesSortingGame.pdf) (Stand 02.02.2016).
- Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015): *Bildungsberichterstattung 2015. Bildung in Baden-Württemberg.* Online: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht\\_2015/Bildungsbericht\\_BW\\_2015.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht_2015/Bildungsbericht_BW_2015.pdf) (Stand 29.12.2015).
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. FÖRMIG Material Bd. 2.* Münster u.a.: Waxmann.
- Larsen-Freeman, Diane/Long, Michael H. (1991): Explanations for differential success among second language learners. In: dies.: *An introduction to second language acquisition research.* London, New York: 153-219.
- Larsen-Freeman, Diane (2000): *Techniques and principles in language teaching. 2. Auflage.* Oxford (u.a.): Oxford University Press.
- Leisen, Josef (2015): Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! In: *Bildung und Wissenschaft. MNU*, Jg. 68 (Nr. 3), 132-137.
- Leisen, Josef (2013a): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2013b): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2005): Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? – Sprache und Physikunterricht. Online: <http://www.josefleisen.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/01%20Muss%20ich%20jetzt%20auch%20noch%20Sprache%20unterrichten.pdf> (Stand: 01.02.2016).
- Mand, Johannes (2012): *Lese-/ Rechtschreibförderung für Migrantenkinder. Grundlagen, Diagnostik, Methoden.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Meier-Ploeger, Angelika/Goetze, Astrid/Lange, Manon (1999): *Fühlen wie's schmeckt. Sinnesschulung für Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch für Lehrkräfte und alle Interessierten.* Künzell: food media.

- Methfessel, Barbara/Schlegel-Matthies, Kirsten (2014): Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, Jg. 62 (Nr. 1), 28-37.
- Methfessel, Barbara (2012): Haushaltslehre. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): *Lexikon der ökonomischen Bildung. 8. Auflage. Unter Mitarbeit von Ulla May*. München: Oldenbourg, 302-305.
- Meyer, Michael (2014): Zur Bedeutung der (Fach-)Sprache im Mathematikunterricht der Sekundarstufen. Forderung und Förderung eines sprachsensiblen Unterrichts. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 53-71.
- Meyerhoff, Wolfgang/Nachtsheim, René (2012): Fettig. Die sechste Geschmacksqualität? In: *journal culinaire. Kultur und Wissenschaft des Essens*, Jg. o. A. (Nr. 14), 8-15.
- Michalak, Magdalena (2014): Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 1-9.
- Michalak, Magdalena/Bachtsevanidis, Vasili (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. o. A. (Nr. 2), 4-19.
- Miesera, Susanne/Sander, Stefanie (2015): Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: *Haushalt in Bildung und Forschung*, Jg. 4 (Nr. 1), 54-71.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015a): Sprachförderung in der Schule. Online: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Sprachfoerderung> (Stand 02.01.2016).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015b): *Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zu Verankerung von Leitperspektiven. Stand 08. April 2014. Bildungsplanreform. Verankerung von Leitperspektiven*. Online: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/Informationen/Leitperspektiven> (Stand: 01.01.2016).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015c): *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Anhörungsfassung. Deutsch. Stand 19. November 2015*. Online: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/a/sek1/D/bildungsplan\\_a\\_sek1\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/a/sek1/D/bildungsplan_a_sek1_D.pdf) (Stand 01.01.2016).



- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015d): *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Anhörungsfassung. Alltagskultur, Ernährung und Soziales. Stand 19. November 2015.* Online: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/a/sek1/AES/bildungsplan\\_a\\_sek1\\_AES.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/a/sek1/AES/bildungsplan_a_sek1_AES.pdf) (Stand 01.01.2016).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2012): *Bildungsplan 2012. Werkrealschule.* Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009): *Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Verwaltungsvorschrift 33-6640.0/656/6.* Online: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=D407997184087DF969ACF3B310732B85.jp81?quelle=jlink&query=VVBW-2206-KM-20080801-SF&max=true#ivz7> (Stand: 02.01.2016).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): *Bildungsplan 2004. Realschule.* Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Jg. 57 (Nr. 1), 67-101.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 2. Auflage.* Tübingen: Narr.
- OECD (2013): *DEUTSCHLAND – Ländernotiz – Ergebnisse aus PISA 2012.* Online: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Stand: 29.12.2015).
- Oomen-Welke, Ingelore (2014): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore: *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. 3. Auflage.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33-48.
- Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (2003): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚kleinen‘ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: dies. (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 12-45.
- Peleki, Eleni (2008): *Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern.* München: Meidenbauer.
- Pohl, Heinz D. (2007): Zur Diskussion ums österreichische Deutsch. In: Anderwald, Karl/Filzmaier, Peter/Hren, Karl (Hrsg.): *Kärntner Jahrbuch für Politik – 2007.* Klagenfurt: Kärntner, 157-182.
- Prechtl, Helmut (2014): Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 91-112.

- Protassova, Ekaterina (2007): Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster u.a.: Waxmann, 299-334.
- Pulli, Domenico/Sieber, Peter/Sigg, Marianne (2013): Ohne Funktionswörter geht nichts – die Entwicklung von Textkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. o. A. (Nr. 1), 25-40.
- Reich, Hans H. (2001): Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1*. Berlin/New York: de Gruyter, 56-68.
- Riemer, Claudia (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1*. Berlin, New York: de Gruyter, 707-714.
- Rincke, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. Online: [http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16\\_Rincke.pdf](http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Rincke.pdf) (Stand: 05.11.2015).
- Rösch, Heidi/Rotter, Daniela (2012): Evaluation von Sprachförderkonzepten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin u.a.: De Gruyter, 285-302.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rösch, Heidi (2005): Kompetenzbereiche der DaZ-Förderung. In: dies. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Braunschweig: Schroedel, 37-44.
- Rohmann, Heike/Yu, Su-Yon (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1*. Berlin, New York: de Gruyter, 722-731.
- Rost-Roth, Martina (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1*. Berlin, New York: de Gruyter, 714-722 .
- Sächsisches Bildungsinstitut (2013): *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.) (2005a): Historie und Legitimation. Online: [http://www.evb-online.de/evb\\_historie.php](http://www.evb-online.de/evb_historie.php) (Stand 11.02.2016).

- Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.) (2005b): Bildungsziele und Kompetenzen. Online: <http://www.evb-online.de/docs/kompetenzraster-vertikal-endfassung.pdf> (Stand 12.02.2016).
- Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.) (2005c): Ernährungs-, (Gesundheits-) und Verbraucherbildung. Das Leben kompetent gestalten. Online: <http://www.evb-online.de/images/Bildungsziele.png> (Stand 12.02.2016).
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Online: [http://www.evb-online.de/docs/02\\_2004-Verbraucherbildung\\_REVIS.pdf](http://www.evb-online.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf) (Stand 02.02.2016).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 25-40.
- Schnieders, Guido/Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 261-342.
- Schöler, Hermann/Schäfer, Peter (2004): *HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Itemanalysen und Normen. Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt ‚Differenzialdiagnostik‘. Bericht 17*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schoorman, Matthias/Schlak, Torsten (2011): Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Jg. o. A. (Nr. 57) 77-105.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Struktur und Merkmale der deutschen Schriftsprache. In: dies.: *Schriftspracherwerb. 4. Auflage*. Wiesbaden: Springer.
- Schulte, Brigitte (2013): *Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I. Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. In Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung. Manual*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Settinieri, Julia (2012): Möglichkeiten und Grenzen der Prüfung konvergenter Validität sprachstandsdiagnostischer Verfahren. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin u.a.: De Gruyter, 325-348.

- Siems, Maren (2013): *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_siems.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf) (Stand 05.01.2016).
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988): Multilingualism and the Education of Minority Children. From Minority Education: From Shame to Struggle. In: García, Ofelia/Baker, Colin (1995) (Hrsg.): *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*. Clevedon u.a: Multilingual Matters, 40-62.
- Stahl, Aneka/Müller, Klaus (2011): Hybridität und Sprachdidaktik – Sprachmischungen – Problemfälle oder Bereicherung für den Unterricht? In: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. o. A. (Nr. 2), 8-17.
- Stanat, Petra/Edele, Aileen (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-192.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015): Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Gesamtüberblick Schuljahr 2014/15. Online: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/abschulen.asp> (Stand 21.01.2016).
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Destatis. wissen. nutzen. Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tajmel, Tanja (2011): *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche\\_lernziele\\_tajmel.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf) (Stand 09.01.2016).
- Treibel, Annette (2015): *Integriert euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt/New York: Campus.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2008): *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen sismik. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 41-48.
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- Wiese, Heike (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen

vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda/Hofmann, Michael/Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R Unipress, 73-84.

## Anhang